

**MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

CURSO 2019- 2021

**Una propuesta didáctica de las series de televisión: El
storyboard del *spin-off* de El vecino**

Delia Lorenzo Gómez

Trabajo final de máster

Dirigido por el Dr. Joan Tomàs Pujolà e Irene Yúfera

Mayo de 2021

AGRADECIMIENTOS

A mi abuela, por dejarme en herencia un poquito de su increíble capacidad de trabajo.

A Irene y Joan Tomàs, mis musas, por la inspiración en cada una de sus clases y por la inestimable guía y acompañamiento en la elaboración de este trabajo.

Al resto de profesores, por todo lo aprendido.

A S.P y A.M por su confianza y entusiasmo.

A los compañeros del *Petit Comité*, por tantas terapias de grupo.

A Javi, por estimular mis ganas de conocimiento.

A Lío, por alegrarme todos los encierros.

¡Gracias!

Resumen

Las series de televisión, por su popularidad, calidad cinematográfica y características narrativas resultan un material muy provechoso como recurso pedagógico. Presentamos en este trabajo final de máster el diseño de una propuesta didáctica basada en el enfoque por tareas, que consiste en que los estudiantes realicen, de forma colectiva, un *spin-off* de la serie *El vecino*. A partir del visionado de la serie, la secuencia propone una sucesión de actividades que analizan el material desde una perspectiva multimodal, con el fin de dotar a los estudiantes de las destrezas necesarias para la consecución de la tarea final: realizar el *storyboard* de la primera escena del *spin-off*. Toda la información que los estudiantes van recogiendo sobre la serie se comparte a través de un mural colaborativo que ellos construyen a medida que avanza la secuencia. De esta manera, los estudiantes abordan el objetivo de desarrollar las competencias audiovisual, lingüística y digital. La propuesta además compagina la secuencia de actividades creada para realizarse de forma síncrona en el aula, con el visionado de la serie de forma extensiva fuera de ella que se acompaña de la interacción promovida a partir del grupo de *WhatsApp* de la clase. El pilotaje de la propuesta didáctica se realiza en un contexto de enseñanza no formal en línea con dos alumnas del nivel B1. Las alumnas analizan la serie observando diferentes recursos audiovisuales y desarrollando estrategias de comprensión, construyen el significado del texto a través de la interacción, y realizan un producto final en el que hacen un uso efectivo de las TIC para incorporar diversos modos de expresión. El grupo de *WhatsApp* facilita un espacio informal de interacción que contribuye a generar un clima de aprendizaje afectivo. Incluimos en el trabajo una plantilla de programación que permite adaptar a cualquier serie la secuencia didáctica.

Palabras clave: *spin-off*, series de televisión, ELE, competencia audiovisual, visionado extensivo.

Abstract

Due to their popularity, cinematographic quality and narrative characteristics, television series are very useful pedagogical resources. In this masters' thesis we present the design of a didactic proposal, task-based approach, that consists of the students doing collectively a spin-off of the series *El Vecino*. Starting with the viewing of the series, the sequence proposes a succession of activities that analyse the material from a multimodal perspective in order to equip the students with all the necessary skills to carry out the final task: Make the storyboard of the first scene of the spin-off. All the information about the series collected by the students is shared through a collaborative mural built by them as the sequence progresses. In this way, the students approach the objective of developing audiovisual, linguistic and digital competences. The proposal also combines the sequence created to be carried out synchronously in the classroom, with the extensive viewing of the series outside of it which is accompanied by the interaction promoted from the WhatsApp group of the class. The piloting is carried out in a non-formal teaching context online with two B1 level students. They analyze the series by observing different audiovisual resources and developing comprehension strategies, construct the meaning of the text through interaction, and produce a final product in which they make effective use of ICT to incorporate various modes of expression. The WhatsApp group facilitates an informal space for interaction that contributes to generating an affective learning climate. We include in the work a programming template that allows the didactic sequence to be adapted to any series.

Key words: spin-off, television series, ELE, audiovisual competence, extensive viewing.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	1
1. LA DIDÁCTICA DE LOS MEDIOS AUDIOVISUALES.....	4
1.1 El cine como recurso didáctico en clase de lengua adicional.....	5
1.2 Las narrativas serializadas.....	7
1.3 La competencia audiovisual.....	9
2. LA INTEGRACIÓN DEL APRENDIZAJE INFORMAL EN CONTEXTOS DE ENSEÑANZA FORMAL Y NO-FORMAL.....	12
3. OBJETIVOS.....	13
4. METODOLOGÍA.....	14
4.1 Contexto.....	14
4.2 Objetivos de aprendizaje.....	15
4.3 Diseño de la propuesta.....	16
4.3.1 Análisis de necesidades y selección de series.....	16
4.3.2 Selección de las herramientas digitales.....	19
4.3.3 Material.....	20
4.3.4 Programación.....	21
4.4 Descripción de las tareas.....	24
4.4.1 La tarea final.....	24
4.4.2 Tipología de tareas facilitadoras.....	24
4.5 Pilotaje.....	35
5. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	36
5.1 La motivación.....	36
5.2 El grupo de <i>WhatsApp</i>	39
5.3 Los materiales de clase y el uso de las herramientas digitales.....	43
5.4 La secuenciación.....	46
5.5 Las instrucciones.....	47
5.6 La temporización.....	48
6. CONCLUSIONES.....	53
REFERENCIAS.....	57

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I: CUESTIONARIO DE ANÁLISIS DE NECESIDADES.....	60
ANEXO II. CLASE 1. NOS GUSTAN LAS SERIES.....	63
ANEXO III. CLASE 2. PRIMERAS IMPRESIONES.....	69
ANEXO IV. CLASE 3. FANS DE EL VECINO.....	74
ANEXO V. CLASE 4. Y AL FINAL, ¿QUÉ PASA?.....	81
ANEXO VI. CLASE 5. CREAMOS NUESTRA HISTORIA.....	86
ANEXO VII. CLASE 6. CONCLUSIONES.....	90
ANEXO VIII: CUESTIONARIOS DE VALORACIÓN.....	93
ANEXO IX. GUIÓN DEL <i>SPIN-OFF</i> ESCRITO POR UNA ALUMNA.....	99

Introducción

“En el principio no fue el cine. En el principio fue la oración. Y la poesía y el mito y la tragedia y el cuento y la comedia. Y después, la novela -tragicómica-. Y el ensayo. Y la pintura. Y la fotografía. Y, finalmente, el cine. Y su hija, la televisión.” (Carrión, 2011, p. 9).

La necesidad humana de contar historias y el placer que experimentamos cuando nos las cuentan es innegable. El pensamiento narrativo es inherente a nuestra especie, y “nos proporciona un medio para construir y segmentar el mundo, así como para dar sentido a los acontecimientos que ocurren en él.” (Santamaría, 2000, p. 144). Desde la Antigüedad hemos utilizado la ficción para entretener y formar nuestros códigos de valores más universales. En el siglo XXI ya casi no nos reunimos alrededor del fuego para contarnos historias a viva voz. Hoy lo hacemos frente a la pantalla, y una de nuestras formas favoritas de relato son las series de televisión, un género en apogeo que está dominando parte del panorama de la ficción. Internet ha transformado la industria audiovisual y la forma en que consumimos las series, con la aparición de multitud de plataformas que ofrecen, a nivel internacional, un contenido de calidad que podemos ver como, donde y cuando queramos.

Las teleseries circulan por la red en dos dimensiones: la del consumo y la de la interpretación. Ninguna otra manifestación artística genera la cantidad de interacción en internet como lo hacen las series, dando lugar a una tercera dimensión que camina en paralelo con las dos anteriores: la reescritura (Carrión, 2011). El papel pasivo de los espectadores como simples consumidores ha dado paso al de prosumidores activos que interpretan, comentan, amplían y reescriben sus series favoritas. Las comunidades de fans son una muestra especialmente activa del carácter participativo de internet y de lo que Henry Jenkins denomina *convergencia*, que define como el “flujo de contenido a través de múltiples plataformas mediáticas y el comportamiento migratorio de las audiencias mediáticas, dispuestas a ir a casi cualquier parte en busca del tipo deseado de experiencias de entretenimiento” (Jenkins, 2008/2006, p. 14).

Las series españolas no han quedado al margen de este fenómeno, y a producciones de éxito internacional ya consolidado como *La casa de papel* o *Élite*, se le han sumado otros títulos en 2020 (*Toy Boy*, *Patria*, *Veneno*:la serie o *Antidisturbios*) que han llamado la

atención de los medios de comunicación y los espectadores dentro y fuera de nuestras fronteras¹.

Como docentes de español como lengua extranjera (ELE), consideramos esta atracción por las series un potencial que no debemos dejar de aprovechar en nuestras clases. Más que nunca nuestros estudiantes cuentan con acceso a multitud de productos audiovisuales que les ponen en contacto con la lengua meta, e incorporar en las clases esta práctica que, seguramente, ya realizan como entretenimiento, puede resultar muy provechoso para su aprendizaje. El propósito de este trabajo es plantear una explotación didáctica que incorpora dicho elemento. Para ello hemos diseñado y puesto en práctica una propuesta didáctica con estudiantes del nivel B1, que integra las dos dimensiones mencionadas: visualizar una serie como espectadores y extenderla, creando una historia a partir de ella: un *spin-off*. Se conoce como *spin-off* a un subproducto derivado de una obra de ficción y centrado en uno de sus personajes². En televisión, consiste en tomar un personaje secundario de una serie y convertirlo en protagonista de una nueva producción. Encontramos diversos ejemplos en la pequeña pantalla³, aunque el fenómeno también se ha dado en la literatura. El teórico literario Gérard Genette, en sus estudios sobre la hipertextualidad, lo denominó *transvaloración*, “un procedimiento de transformación temática a través del cual un personaje tiene mayor importancia en el sistema de valores del hipertexto que pasa a protagonizar de lo que tenía en el hipotexto del que procede.” (Sangro, 2005, párr. 12). En lo que respecta a nuestro trabajo, supone un elemento innovador, ya que no hemos encontrado, hasta la fecha, ninguna propuesta didáctica que consista en realizar un *spin-off*.

Otro de los elementos relevantes de la propuesta es la incorporación de las TIC, ya que la forma de plasmar el *spin-off* será mediante la creación colectiva de un relato digital: un *storyboard*. El *storyboard* o guión gráfico es un conjunto de ilustraciones presentadas de forma secuencial que se utiliza en cine para planificar la estructura de una película⁴. Además, la propuesta incorpora la creación de un mural colaborativo, como espacio de recogida de datos sobre la serie y de alojamiento de las tareas que realizan los estudiantes a partir del visionado de los capítulos. De este modo, la propuesta vincula las competencias audiovisual, lingüística y digital de los estudiantes.

1

<https://www.thisistherealspain.com/es/actualidad/las-series-espanolas-que-han-conquistado-al-mundo-en-2020-y-las-que-lo-haran-en-2021>

² Definición adaptada de: <https://www.significados.com/spin-off/>

³ <https://www.adslzone.net/reportajes/series/mejores-spinoff-series/>

⁴ Definición adaptada de: https://es.wikipedia.org/wiki/Guion_gr%C3%A1fico

La secuencia didáctica está diseñada para su implementación en línea, y el pilotaje se desarrolla en un contexto no formal de aprendizaje, en el que también se han incorporado elementos del aprendizaje informal. Por un lado, el visionado de la serie se realiza fuera del aula, estableciéndose un ritmo de visionado, pero dando autonomía a los estudiantes para gestionar la forma de hacerlo. Por otro lado, se establece una vía de comunicación paralela mediante la creación de un grupo de *WhatsApp*, que servirá de espacio de interacción entre las sesiones de clase.

El marco teórico está dividido en dos capítulos. En primer lugar, nos aproximamos a la didáctica de los medios audiovisuales, exponiendo las bases de las teorías que sustentan la utilización del cine como herramienta de aprendizaje. En segundo lugar, definimos los conceptos de enseñanza formal y no formal y determinamos las características del aprendizaje informal, y de los elementos de este que se integran en nuestra propuesta, como el visionado extensivo (*extensive viewing*, en inglés).

En el capítulo de metodología, explicamos las características de nuestra propuesta, los objetivos de aprendizaje, el proceso desarrollado para su diseño, el material utilizado, la programación y la metodología de implementación del pilotaje.

En el capítulo siguiente, exponemos los resultados de dicho pilotaje, realizado en un contexto on line, no formal y con alumnos de nivel B1.

Por último, presentamos las conclusiones a las que hemos llegado tras la implementación de la propuesta y las implicaciones didácticas que conlleva, así como una reflexión final de lo que ha supuesto para nosotros, como docentes, la realización de este proyecto.

Esperamos que esta propuesta sea del interés de otros docentes que quieran investigar la explotación didáctica de las series de televisión y nuestra intención es que la secuencia que presentamos en este texto pueda ser utilizada con cualquier serie. Con este fin, exponemos al final del trabajo una tabla de programación que podría ser utilizada como guía para futuras propuestas didácticas.

1. La didáctica de los medios audiovisuales

Los avances tecnológicos han supuesto un cambio de paradigma en la forma en que la sociedad actual se informa y se comunica, y han significado nuevos retos y líneas de investigación en las teorías pedagógicas, que empiezan a poner el foco en los medios audiovisuales en la última década del siglo XX. Una de las teorías más influyentes en este ámbito fue desarrollada en 1996 por un grupo de diez académicos llamado “New London Group”, que acuñó el término “Multiliteracies”, aportando un nuevo enfoque a la investigación pedagógica. Esta teoría pone de manifiesto nuevas necesidades en el campo de la enseñanza-aprendizaje, derivadas del uso de las TIC en las sociedades actuales, en las que los individuos se comunican con textos multimodales, que incluyen diversos niveles de significado (Herrero, 2018).

Se desplaza así el enfoque del concepto de literacidad vinculado unilateralmente al lenguaje oral y escrito, en pos de una visión multimodal de los textos, “rechazando la centralidad del lenguaje verbal, las perspectivas multimodales se basan en la idea de que el significado es producido, distribuido, interpretado y (re)aprovechado a través de muchos modos de representación y comunicación: visual, auditivo, gestual y verbal, etc.” (Kress y van Leeuwen, 2001, como se cita en Herrero y Valbuena, 2009, p. 61). Estos modos de representación cargan de significado al texto, y son tales como el color, la composición de la imagen, el punto de vista, el ángulo y el tamaño del encuadre, entre otros. (Kress y van Leeuwen, 2002, p. 347). Además de estos modos de comunicación visual, también aportan significado al texto otros recursos como la música o los efectos de sonido. Las tecnologías han hecho más fácil, usual y “natural” estos modos de comunicación, por lo que se necesita un nuevo enfoque multimodal para abordar las nuevas necesidades comunicativas (Kress, 2003, p. 5).

En este sentido, Lankshear y Knobel (2008/2003) hablan de nuevos alfabetismos, derivados de los cambios en las prácticas sociales, “que suponen formas nuevas y cambiantes de producir, distribuir, intercambiar y recibir textos por medios electrónicos” (p.39) y plantean una mayor integración de las TIC en la enseñanza de lo visual. Esta integración no debe limitarse a lo “técnico”, sino que debe ir acompañada de lo que llaman “sustancia espiritual”, un cambio hacia una mentalidad más participativa, colaborativa y distribuida frente a los alfabetismos convencionales, más “editados”, “individualizados” y “autorcentrados” (p. 40). A partir de la idea de dos mentalidades divergentes (la convencional y la nueva) apelan a la necesidad de un cambio en nuestras “creencias, valores y formas de hacer las cosas” (p. 40). De este modo, no se trata de repetir “las mismas cosas de siempre” de manera más

tecnológica, sino que la digitalización de nuestros entornos supone el desafío de “elaborar nuevas orientaciones y enfoques cognitivos de nuestro mundo cotidiano” (p. 46).

1.1 El cine como recurso didáctico en la clase de lengua adicional⁵

Estas teorías no nacen en el marco específico del aprendizaje de idiomas, pero sus principios han influido también en este ámbito, y el uso de materiales audiovisuales ya se ha consolidado como una poderosa herramienta didáctica en las clases de lengua adicional. Lejos se encuentra ya aquella concepción del cine en clase como una actividad pasiva. En los últimos años han aparecido numerosos proyectos que plantean el cine como base de sus métodos, como FluentU⁶, el proyecto FLAME⁷ (Film, Language and Media in Education) de la universidad de Manchester, o el curso de español que ofrece el Centro superior de idiomas de la Universidad de Alicante⁸, basado en películas y series.

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) incluye como recurso de aprendizaje y como forma de exposición directa a un uso auténtico de la lengua meta, ver y escuchar “la televisión, vídeos, etc” (Consejo de Europa, 2002, p. 141).

En la didáctica del inglés como lengua adicional, varios autores mencionan los beneficios de los materiales audiovisuales en el aprendizaje. El vídeo ofrece la oportunidad de escuchar el lenguaje dentro de contextos auténticos y contribuye al desarrollo de estrategias de aprendizaje, como predecir, interpretar por contexto, o activar conocimientos previos. Además, los estímulos visuales hacen que el lenguaje sea más fácil de recordar y se procese de forma más sustancial y significativa (Donaghy y Whitcher, 2015). Para Webb (2015) su gran potencial radica en la posibilidad de proveer a los estudiantes con grandes cantidades de *input* hablado en la lengua adicional, aumentando su vocabulario y desarrollando la comprensión auditiva. Dizon (2018) añade que también es una forma de aumentar la motivación hacia el aprendizaje de la lengua meta y dar acceso al conocimiento de aspectos pragmáticos de esta.

⁵ Usamos el término *lengua adicional* introducido por Judd *et al.* (2001) <https://www.upf.edu/web/ecodal/glosario-lengua-adicional>. Consideramos este término más apropiado que *lengua extranjera*, que otorga a la lengua meta una connotación de “extraña”, o *lengua segunda*, ya que se puede tratar de la tercera o cuarta lengua que aprenden los estudiantes.

⁶ <https://www.fluentu.com/>

⁷ <https://www.mmu.ac.uk/languages/flame/>

⁸ <https://www.csidiomas.ua.es/es/cursos/online/espanol/comunicacion-y-cultura>

Otra de las potencialidades de los materiales audiovisuales es que pueden tener efectos positivos en la motivación y en el aprendizaje afectivo. La comunicación a través del vídeo se establece en dos niveles: el cognitivo y el emocional. Frente a los textos audiovisuales, activamos las dos partes del cerebro y esta condición es muy provechosa en una situación de aprendizaje. De modo que, en contra de la idea de que es una actividad pasiva, ver un vídeo en la lengua meta, especialmente si lo hacemos con subtítulos, es una actividad intensamente activa y cognitiva (Clare, 2017, p. 37).

Donaghy y Whitcher (2015) apuntan que, además, los materiales audiovisuales amplían la variedad y la cantidad de recursos que pueden ser trabajados en el aula y especifican el papel que puede tener el vídeo en clase.

1. Para focalizar la lengua, presentándola en contexto.
2. Para practicar todas las destrezas, principalmente la auditiva, pero también la lectora (con los subtítulos) y la expresión oral o escrita a través de actividades posteriores.
3. Como estímulo para realizar otras tareas, tipo debates o roleplays.
4. Como recurso para proveer contenido a partir del cual extender las propuestas. (Donaghy y Whitcher, 2015).

En la misma línea y en el campo del ELE, Corpas (2000) enumera algunas ventajas de usar material cinematográfico en clase:

(1) Introduce variedad; (2) permite trabajar elementos no verbales; (3) desarrolla la comprensión audiovisual; (3) es un soporte muy cercano para los alumnos; (4) permite trabajar aspectos lingüísticos en sus contextos y (5) es una forma de llevar la vida real al aula (Corpas, 2000, p. 785-786).

Además, “el componente estético del séptimo arte influye de manera extraordinaria en el estado emotivo del espectador y constituye un instrumento ideal para trabajar de forma paralela la literacidad audiovisual y la educación emocional” (Ferrés, 2014, como se cita en Herrero, 2018, p. 6).

Dentro de los usos estéticos de la lengua, además de actividades de comprensión, el MCER incluye actividades de expresión, como “contar y escribir textos imaginativos, incluyendo textos audiovisuales, historietas, cuentos con imágenes, etc” (Consejo de Europa, 2002, p. 60). La narración es una de las *macrofunciones* de la lengua que enumera este documento (Consejo de Europa, 2002, p. 123) ya que es un acto que realizamos de forma cotidiana

como usuarios de la lengua. Sin embargo, la literatura al respecto se centra sobre todo en el ámbito infantil. Herrera (2015) es uno de los autores que ha abordado el tema de la incorporación de la narrativa en la clase de ELE y señala que “contar historias, anécdotas o crónicas, forma parte también de nuestra etapa adulta, por lo que no tendría sentido dejar de lado un arma tan potente para enseñar una segunda lengua.” (Herrera, 2015, párr. 12). Este autor apunta algunas ventajas de la inclusión del *storytelling* en el aula de ELE, ya que:

Narrar incluye integrar macrodestrezas. Contar una historia no es sólo hablar o escribir, también implica interactuar con los demás, leer y escuchar.

Narrar activa procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de una segunda lengua. Al fin y al cabo contar una historia significa gestionar eficazmente información en varios niveles de complejidad.

Narrar te permite crear productos comunicativos significativos. Si la actividad está bien planteada lo que el participante cuente será tan interesante para él mismo como relevante para los demás. (Herrera, 2015, párr. 13)

Las herramientas digitales han aumentado considerablemente las posibilidades de expresión, facilitando el acceso a la creación de productos narrativos que combinan texto escrito, imágenes, sonido y vídeo. Nuestra propuesta incorpora la creación de un relato digital, integrando el desarrollo de habilidades narrativas y digitales para la construcción de una historia desde una perspectiva multimodal, a través del uso de diferentes recursos expresivos.

1.2 Las narrativas serializadas

En el apartado anterior hemos visto cómo el cine se ha consolidado como herramienta de aprendizaje en el aula de lenguas adicionales. De entre todos los materiales audiovisuales, en este trabajo ponemos el foco en las series de televisión. Además del impacto social que tienen en la actualidad, resultan un material muy atractivo e interesante como producto narrativo.

La evolución de la serie televisiva ha sido un proceso sujeto no solo al crecimiento cuantitativo del público o a las posibilidades tecnológicas del medio, sino al paulatino desarrollo de las competencias comunicativas de un espectador que va asimilando estilos, propuestas estéticas, entramados narrativos complejos y personajes que responden a situaciones socio históricas diversas. (López y Nicolás, 2016)

Esta evolución de las narrativas serializadas las convierten en materiales idóneos para su explotación didáctica. La variedad de hilos argumentales y de personajes, y la calidad cinematográfica que ofrecen, son elementos que multiplican las posibilidades de aprovechamiento didáctico y enriquecen su explotación como textos audiovisuales.

Webb (2015) enumera algunas ventajas de las series de televisión frente a las películas: los episodios son más cortos, el visionado cronológico permite a los estudiantes construir el trasfondo de los personajes y sus relaciones, y les expone a vocabulario de forma recurrente, lo que tiene un efecto positivo en la adquisición de léxico. En cuanto a la breve duración de los episodios considera, además, beneficioso el poder verlos en repetidas ocasiones. Rodgers (2018) también las considera preferibles a las películas en base a su popularidad como entretenimiento y a la forma en que los espectadores ven las series, encadenando unas con otras. Esta dinámica hace que los estudiantes vayan interiorizando las convenciones narrativas de los distintos géneros, siendo cada vez más capaces de anticipar el contenido y la progresión de las tramas.

La estructura por capítulos de las series también aporta otras ventajas a la hora de trabajarlas en clase. Por una parte, permite una fácil segmentación del visionado y, por otra, la expectación que genera normalmente el punto de la trama en el que los capítulos terminan, produce una adicción por las historias que conecta con la parte emocional y la motivación de los estudiantes en el seguimiento de las sesiones.

Algunos profesores han explorado las series de televisión y encontramos algunas propuestas didácticas como las de Marcela Fritzler⁹, Pérez (2017) o Moreno (2016). Sin embargo, advertimos que la mayoría de los productos audiovisuales explotados en clase de ELE corresponden a películas, fragmentos de estas o cortometrajes. Además, observamos que las propuestas en su mayoría responden a un enfoque clásico, en el que los materiales audiovisuales se proyectan en el aula, con actividades de pre, durante y post visionado. Nuestro trabajo propone el visionado de la serie fuera de la clase: el visionado extensivo, concepto que abordamos en el siguiente apartado.

Hemos expuesto hasta aquí los beneficios y posibilidades que aporta la explotación didáctica de materiales audiovisuales y, en concreto, las series de televisión. Hemos visto que hay muchos elementos del aprendizaje que se pueden ver favorecidos a través de este recurso, pero hay una competencia que merece especial atención por su inherencia con

⁹ Pueden consultarse sus materiales en <https://www.marcelafritzlersinfrentas.com/>

este tipo de materiales: la competencia audiovisual, en la que nos centramos en el siguiente apartado.

1.3 La competencia audiovisual

En un mundo en el que lo audiovisual domina el contexto cultural, la eficacia de los procesos de enseñanza-aprendizaje depende de su capacidad para poder dotar a los individuos de competencia en comunicación audiovisual, entendida como

la capacidad de un individuo para interpretar y analizar desde la reflexión crítica las imágenes y los mensajes audiovisuales y para expresarse con una mínima corrección en el ámbito comunicativo. Esta competencia está relacionada con el conocimiento de los medios de comunicación y con el uso básico de las tecnologías multimedia necesarias para producirla. (Ferrés, 2007, p. 102)

En la didáctica de lenguas, el MCER (2002) describe que en la comprensión audiovisual “el usuario de lengua como oyente recibe simultáneamente una información de entrada (*input*) auditiva y visual” y cita algunos ejemplos como “ver televisión, un vídeo o una película con subtítulos” (p. 73). Además, menciona la importancia de desarrollar estrategias de comprensión que “suponen identificar el contexto y los conocimientos del mundo adecuados a ese contexto, poniendo en funcionamiento en ese proceso lo que se consideran *esquemas* apropiados.” (Consejo de Europa, 2002, p. 74). Estos esquemas son patrones mentales que nos predisponen ante los textos y nos hacen generar expectativas ante la organización y contenido de los mismos y que, junto a la información que identificamos en el contexto lingüístico y no lingüístico, nos permiten “elaborar una representación del significado que se expresa y una hipótesis respecto a la intención comunicativa que subyace en él.” (Consejo de Europa, 2002, p. 74).

Algunas de las habilidades y estrategias de comprensión que pueden ser desarrolladas en el aula son: utilizar el conocimiento del mundo, del contexto y del tema para predecir y confirmar el significado; anticipar lo que se va a decir a partir de lo dicho; saber interpretar los códigos no verbales (mirada, gesticulación, movimientos, tono de voz, etc); inferir información no explícita o construir la idea principal distinguiendo los puntos claves de los detalles secundarios (Nogueroles, 2010).

Una de las formas de incrementar la cantidad de *input* que reciben los estudiantes es promover el visionado de televisión de forma extensiva. Los conceptos de *intensivo* y

extensivo han sido ampliamente desarrollados en la didáctica de lenguas para la lectura, pero no han adquirido tanta atención en el ámbito de los materiales audiovisuales, probablemente porque se les sigue considerando más un entretenimiento que una fuente de aprendizaje (Alm, 2021; Webb, 2015). En el Diccionario de términos clave de ELE encontramos que la lectura extensiva “consiste en leer textos completos, de cierta extensión, con el fin de comprender su sentido general”, frente a la intensiva que “consiste en leer un texto prestando una atención especial al significado de las palabras y a su contexto”. Esta distinción es aplicable también al visionado de materiales audiovisuales, a los que los estudiantes se pueden enfrentar de formas diferentes en función de los objetivos de visionado.

En el ámbito de la enseñanza del inglés como lengua adicional, varios autores señalan la importancia de tomar conciencia de los beneficios que puede aportar el *extensive viewing* para el aprendizaje de la lengua meta.

Rodgers (2018) menciona como beneficio principal la mejora en la fluidez de la comprensión auditiva, ya que los estudiantes desarrollan habilidades al enfrentarse a textos más rápidos que los que escuchan habitualmente en clase, que contienen un lenguaje más parecido a lo que los estudiantes encuentran en la vida real. Además también menciona otros beneficios como el aprendizaje de nuevo vocabulario, el aumento de la disposición hacia el aprendizaje a través de vídeos o de su motivación hacia el aprendizaje de la lengua meta.

Para Webb (2015), la principal aportación del visionado extensivo incluido en un programa de clases es que puede animar a los estudiantes a adquirir el hábito de ver televisión en la L2 de forma independiente, y destaca la importancia de enseñar a los estudiantes estrategias de comprensión audiovisual que fomenten su autonomía (Webb, 2015).

Estos autores abogan por incluir el *extensive viewing* en los programas de aprendizaje, con las implicaciones didácticas que conlleva, tanto para el profesor como para los estudiantes. Rodgers (2018) establece cuatro principios a tener en cuenta a la hora de diseñar propuestas que incluyan este tipo de visionado:

1. La cantidad. Se refiere a la accesibilidad por parte de los estudiantes a una mínima cuantía de materiales audiovisuales, entre los cuales ellos puedan elegir aquellos que les interesan.

2. El nivel. Es la necesidad de tener en cuenta el nivel de competencia lingüística de los estudiantes, ya que estos van a enfrentarse a materiales no diseñados para aprendientes de la lengua.

3. La actitud. En lo que respecta a los estudiantes, se refiere a asumir que, frente a estos textos, no necesitan entender todo y basta con tener un entendimiento global que les permita el disfrute del material. En cuanto a los profesores, significa aceptar que deben ceder una buena parte del mando en el proceso de aprendizaje y permitir a los estudiantes tomar más control en su desarrollo.

4. El apoyo. Significa proporcionar ayuda a los estudiantes antes y durante el proceso, incorporar actividades de apoyo al visionado, monitorear e intervenir cuando los estudiantes lo necesiten.

Además, el visionado extensivo permite a los aprendientes añadir otro elemento de apoyo: los subtítulos. La variedad de opciones que ofrecen las plataformas de distribución como Netflix, permite a los estudiantes manejar diferentes alternativas de subtitulado en función de sus necesidades. Hay numerosos estudios que documentan el impacto afectivo y cognitivo de los subtítulos al visionar productos audiovisuales en la lengua adicional (Alm, 2021). Pujadas G. y Muñoz, C. (2019) consideran los subtítulos una poderosa herramienta para el aprendizaje, ya que los estudiantes reciben gran cantidad de *input* simultáneamente a través de imágenes, texto y sonido. Las autoras consideran que el factor clave para que los subtítulos beneficien al aprendizaje es el nivel de competencia de los estudiantes. De este modo, los subtítulos en la lengua meta son más provechosos para los estudiantes que tienen un nivel de competencia más alto, mientras que en niveles más bajos es mejor usar los subtítulos en la L1. Una prueba del interés que despierta en los aprendientes de lenguas el uso de los subtítulos es que miles de usuarios han descargado la herramienta LLN (Learning Languages with Netflix)¹⁰, que permite ver los programas de esta plataforma con doble subtítulo, en la lengua original y en inglés, con la opción de parar para dar tiempo a absorber lo que se lee y escucha.

El visionado extensivo integrado en un programa de clases implica incorporar el aprendizaje informal en el contexto de enseñanza (formal o no formal) en el que se realice, ya que una parte del aprendizaje sucede fuera del aula, pero este será promovido y respaldado por el

¹⁰ Language Learning with Netflix <https://languagelearningwithnetflix.com>

profesor con objetivos didácticos. En el siguiente apartado tratamos más en profundidad el concepto de aprendizaje informal.

2. Integración del aprendizaje informal en contextos de enseñanza formal y no formal

Los términos *formal*, *no formal* e *informal*, se aplican a la enseñanza en función de la intencionalidad y la normatividad en la que se dan. La enseñanza formal incluye todo lo que abarca la educación reglada. La enseñanza no formal es intencional y planificada, pero se encuentra fuera del ámbito de la enseñanza reglada. Se entiende como aprendizaje informal a todo aquello que aprendemos aún sin tener la intención de hacerlo, y engloba gran cantidad de situaciones y modos de aprendizaje¹¹.

En la sociedad tecnológica en la que vivimos y en la que nos tenemos que adaptar a los constantes avances, el aprendizaje informal se ha convertido en una fuente incesante de transmisión de conocimientos. “A este cambio hay que añadir el hecho de que las oportunidades de aprendizaje no se limitan al periodo formativo reglado, sino que exigen de nosotros una adaptación a lo largo de toda nuestra vida” (Herrera, 2011, p. 6).

Con respecto al aprendizaje de lenguas, internet ha multiplicado las oportunidades de uso de la lengua meta de los estudiantes en entornos informales: leer materiales, ver productos audiovisuales, crear contenido, jugar a videojuegos en línea o encontrarse con nativos en las redes sociales son algunas de las prácticas que los aprendices de una lengua extranjera pueden realizar, desarrollando su autonomía y aprendizaje (Shafirova, 2018, p. 171). Esta autora enumera las características del aprendizaje informal de lenguas: (1) Aprender el idioma no siempre es el primer objetivo de la actividad; (2) el aprendizaje está más distribuido, sin estructura de niveles; (3) la identidad del aprendiz se construye de diferente manera comparado con el aula, ya que un aprendiz de lengua puede ser experto en otro aspecto de la comunidad; (4) los espacios virtuales que visita el aprendiz informalmente suelen ser multimodales y multilingües; (5) los aprendices pueden participar al mismo tiempo en varios espacios en la web (Shafirova, 2018, p. 172).

No obstante, las fronteras entre los diferentes tipos de aprendizaje (formal, no formal e informal) están cada vez más difuminadas, y está aumentando la inclusión en las aulas de elementos del aprendizaje informal, a la vez que el conocimiento informal está más reconocido en contextos formales (Alm, 2019). Esta autora lo denomina “*intra-formal*

¹¹ EPALE: <https://epale.ec.europa.eu/es/node/19995>

language learning”, un marco pedagógico en el que los límites entre el aprendizaje formal e informal se diluyen, creando un espacio de interdependencia entre ambos aprendizajes (Alm, 2019, p. 15). En ese espacio se ubica nuestra propuesta, en la que, por una parte, se desarrollan actividades que se realizan de forma síncrona en las clases, en un contexto no formal y, por otra, se desarrollan una serie de actividades de carácter informal fuera del aula.

3. Objetivos

El objetivo general de este trabajo es diseñar una propuesta didáctica basada en una serie, para que los estudiantes creen una historia a partir de ella y realicen el *spin-off* de uno de sus personajes. La forma de plasmar la nueva historia es elaborar el *storyboard* de la primera escena del *spin-off*. Además, el trabajo tiene los siguientes objetivos específicos:

- Diseñar una tarea final.
- Seleccionar y crear tareas facilitadoras, mediante las que los estudiantes desarrollen las habilidades necesarias para llegar a la consecución de la tarea final.
- Planificar la secuencia de actividades. Esto implica fijar los objetivos de aprendizaje, ordenar las actividades de forma que la secuencia ofrezca coherencia y ritmo, estimar el tiempo necesario para su realización y estructurarlas a lo largo de las sesiones.
- Diseñar los materiales de la secuencia, creados específicamente para la propuesta.
- Pilotar la propuesta y recoger datos sobre su implementación, con el fin de evaluarla.
- Analizar los datos del pilotaje y extraer conclusiones a partir de ellos.

El enfoque adoptado para el diseño de la secuencia es el *enfoque por tareas*, poniendo énfasis en el aprendizaje de la lengua a través de la comunicación, aunque los contenidos lingüísticos también están integrados en la propuesta, en actividades donde se dan espacios de atención a la forma. La definición de tarea es extensa y ha sido planteada por numerosos autores. Nosotros recogemos la ofrecida por Zanón (1990) que expone que una tarea es:

1. representativa de procesos de comunicación de la vida real;
2. identificable como unidad de actividad en el aula;
3. dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje; y
4. diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo. (Zanón, 1990, párr. 37)

La propuesta tiene unos objetivos específicos que exponemos en el apartado de Metodología, en el que hacemos una descripción de la secuencia y el material utilizado en su implementación, una vez tengamos definido el contexto de aprendizaje en el que se enmarca.

4. Metodología

4. 1 Contexto

El grupo meta se componía en un principio de cuatro personas: Alumna 1, coreana de 26 años; alumna 2, japonesa de 29 años; alumna 3, japonesa de 33 años y alumno 4, iraní de 35 años. Los estudiantes ya se conocían y todos habían sido compañeros de clase de español durante el verano de 2019 en una escuela de Barcelona, donde realizaron el nivel B1.1. La docente encargada de pilotar la propuesta también los conocía, ya que había sido su profesora en la escuela y periodo mencionados. El hecho de que los alumnos hubieran sido compañeros de clase y que conocieran a la docente se consideró un factor importante para la puesta en marcha del pilotaje, ya que la cohesión grupal y el ambiente de confianza podían contribuir al desarrollo exitoso de la propuesta. En el momento de realizar el pilotaje todos los alumnos se encontraban en sus respectivos países, excepto la alumna 1, que se hallaba en Barcelona.

La docente que llevó a cabo el pilotaje fue la persona que diseñó la propuesta y la misma que realiza este trabajo de fin de máster. Cuenta con experiencia de siete años dando clases presenciales a grupos en diferentes escuelas en un ámbito de aprendizaje no formal. Así mismo, tiene experiencia en impartir clases particulares en línea, sin embargo, no contaba con experiencia en impartir clases en línea para grupos, ni en la incorporación de las TIC en sus clases.

El análisis de necesidades, el diseño y la planificación de las clases se realizaron considerando este grupo meta aunque, finalmente y por diferentes motivos, dos estudiantes no participaron en el pilotaje (ver apartado 4.5 Pilotaje).

4.2 Objetivos de aprendizaje

La propuesta tiene los objetivos específicos de:

- Fomentar la competencia audiovisual, a partir de la serie y su análisis como texto multimodal, mediante la toma de consciencia y el desarrollo de estrategias de comprensión que ayudan a los estudiantes a construir el significado y les dotan de herramientas para enfrentarse a textos audiovisuales de forma autónoma.
- Desarrollar la competencia lingüística, a través del uso de la lengua meta tanto como espectadores de la serie, como en las interacciones necesarias para la resolución de las tareas y en la producción de la tarea final. Como hemos apuntado, las tareas se centran en el uso de la lengua, pero los elementos formales aparecen integrados en las actividades. En el ámbito comunicativo, la propuesta incorpora los siguientes exponentes y sus respectivas estructuras lingüísticas para producirlos:
 - Hablar de las series que hemos visto → *¿Has visto...? / Yo no, yo sí, yo también, yo tampoco.*
 - Expresar gustos sobre las series → *A mí (no) me gustó / Me pareció.../ A mí también, a mí no, a mí también, a mí tampoco.*
 - Hablar del argumento de una serie → *Va de.../ Trata de... / Es sobre...*
 - Hablar de situaciones hipotéticas imaginarias → Condicional
 - Dar consejos → *Deberías... / Tienes que.../ Yo (en tu lugar) + condicional / Imperativo.*
 - Hacer hipótesis sobre el final de las tramas → Con indicativo: *Creo que.../ A lo mejor.../ Seguramente...*; Con subjuntivo: *Lo más seguro es que.../ Es posible que.../ Puede que...*; Con indicativo y subjuntivo: *Tal vez.../ Quizás.../ Probablemente.../ Posiblemente...*
- Favorecer la competencia tecnológica, entendida no solo como una aproximación a las herramientas digitales, sino como una experiencia de participación e interactividad propias del entorno tecnológico, fomentando el trabajo colaborativo y la creación colectiva, y una manera de desarrollar diferentes formas de expresión multimodales.
- Promover el aprendizaje del lenguaje cinematográfico. El acto de ver series y entenderlas suele ser algo cotidiano para nuestros estudiantes, “pero para

interpretarlas y convertirlas en diferentes tipos de texto se requiere de un claro entendimiento del lenguaje propio de los filmes.” (Florez, 2004, p. 3). De este modo, otro de los objetivos de la propuesta es familiarizar a los alumnos con el lenguaje característico del cine y la televisión y profundizar en el análisis de la serie como texto multimodal.

- Integrar elementos del aprendizaje informal en el contexto de enseñanza no formal en el que se desarrolla la propuesta, combinando el trabajo en el aula con trabajo fuera de ella. Esta integración sucede en dos niveles: Por un lado, el visionado de la serie lo realizan los estudiantes fuera de clase y, por otro, a través de la interacción promovida mediante un grupo de *WhatsApp*.

La propuesta busca activar la creatividad de los estudiantes en el desarrollo de las actividades diseñadas con el fin de alcanzar estos objetivos. El concepto de creatividad es difícil de definir y no es el objetivo de este trabajo hacer un estudio sobre su conceptualización, pero sí es un ingrediente importante en el marco de la propuesta. Menchén Bellón la define como “la capacidad para captar la realidad de manera singular, generando y expresando nuevas ideas, valores y significados” (Menchén, 1998, como se cita en Iglesias, 1999, p. 943).

4.3 Diseño de la propuesta

4.3.1 Análisis de necesidades y selección de series

El primer paso necesario a la hora de diseñar y poner en marcha una propuesta didáctica es realizar un análisis de necesidades. Con este fin se creó y envió a los cuatro estudiantes un cuestionario¹² para conocer sus hábitos y gustos en lo referente a cuatro ámbitos: las series de televisión, las redes sociales, la lectura y la escritura. El cuestionario consta de 19 preguntas estructuradas en cuatro secciones, que corresponden a los ámbitos mencionados anteriormente. El objetivo de este cuestionario es aportar al profesor información y criterios para: (1) seleccionar el material; (2) establecer un ritmo de visionado; (3) valorar el apoyo que los estudiantes puedan necesitar para la producción de la tarea final; y (4) establecer la frecuencia y duración de las clases.

¹² El cuestionario puede verse en el siguiente enlace y también en el anexo 1:
<https://docs.google.com/forms/d/1PwQxluXExzVlqzGX11NKfnQG1xexqBtpxHvjrm9bJOA/edit>

La información más relevante para la creación de la propuesta extraída del cuestionario fue que: (1) toda la clase tiene acceso a Netflix; (2) todos los estudiantes ven las series en versión original con subtítulos en sus respectivas lenguas; (3) todos los alumnos ven una media de 5 a 10 capítulos a la semana; (4) las series que más gustan a la clase son las dramáticas, seguidas de las cómicas, históricas, de aventuras y de suspense; (5) todos los estudiantes usan la red social Instagram; (6) el género favorito de la clase, en cuanto a lectura, es el suspense, seguido del histórico, amor, fantasía y humor y (7) la mayoría de los alumnos escribe reflexiones personales y solo un estudiante declara escribir ficción.

Con el objetivo de obtener más información e involucrar a los estudiantes en el proyecto, se realizó también una reunión vía *Zoom*, antes de dar comienzo a las clases. La reunión tuvo lugar el 8 de enero de 2021, duró 30 minutos y participaron 3 estudiantes. En ella se consensuó la cantidad de tiempo que dedicarían los alumnos a ver la serie, unas dos horas a la semana, y la frecuencia y duración de las sesiones: una clase a la semana de 1,5 horas. También se estableció que la duración del proyecto sería de 5 sesiones, aunque luego se añadiría una más, con la intención de dar espacio a terminar la tarea final y hacer el cierre del proyecto.

Una de las particularidades de nuestra propuesta es que los alumnos escogen el material con el que van a trabajar. Esta elección se hace al final de la primera sesión, mediante una votación, de entre tres series propuestas por el docente. El proceso de selección de estos materiales es uno de los más costosos, pero más importantes, de la propuesta, ya que su adecuación será determinante en el grado de motivación e implicación de los estudiantes. La selección de series se realizó a partir de los siguientes criterios:

1. Accesibilidad: La primera cuestión que valoramos para la selección fue que todos los alumnos tuvieran acceso a las series. En este caso, el trabajo de exploración se centró en la plataforma Netflix. Con respecto a esta plataforma, hay que tener en cuenta un problema que nos podemos encontrar: no tiene el mismo contenido en todos los países. Además, algunas series solo cuentan con subtítulos en el idioma original y en inglés, por lo que el nivel de inglés de los alumnos también puede ser un aspecto importante en el análisis de necesidades, ya que puede marcar la diferencia entre el grado de comprensión de la serie por parte de los alumnos.

2. Novedad. Consideramos relevante que la serie fuera nueva para todos los alumnos, ya que una parte de la secuencia consiste en descubrir y explorar juntos el material y este aspecto se vería afectado si algún estudiante lo hubiera visto. Por lo tanto, el segundo paso

en la selección fue descartar aquellas series que los alumnos habían mencionado como vistas en el cuestionario (La casa de papel, Vis a vis, Gran hotel y Élite).

3. Gustos de los alumnos: Que la serie con la que se trabaja en la secuencia guste a los alumnos es un factor determinante, ya que contribuye a aumentar su motivación durante el desarrollo de la propuesta. De este modo, tener en cuenta los resultados del análisis de necesidades en cuanto a sus gustos es sumamente importante.

4. Número de capítulos: Este factor condiciona el ritmo de visionado y el número de sesiones que serán necesarias para desarrollar la propuesta, por lo que las tres series que se propongan deben tener un número de episodios similar. En este caso se buscaron series o miniseries de 9 o 10 capítulos.

5. Variedad: Se buscó que las tres series propuestas fueran de géneros y temáticas diferentes, atendiendo a la variedad de gustos de los alumnos.

6. Riqueza de personajes: Los personajes juegan un papel muy notable en la propuesta, ya que a lo largo de la secuencia se trabaja explícitamente el análisis de sus universos con el objetivo de elegir a uno sobre el que realizar el *spin-off*. Es necesario que la serie elegida cuente con un mínimo de personajes (cinco o seis). Además del número, es fundamental que estos personajes sean diversos y ricos en cuanto a sus personalidades, que sean dinámicos, que tengan conflictos y presenten una evolución a lo largo de la serie, ya que este aspecto estimulará la imaginación a la hora de construir una historia con ellos como protagonistas.

7. Actualidad. Se buscaron series de reciente producción, con el objetivo de ofrecer materiales actuales en cuanto a estructura narrativa, estética e interés temático.

8. Los gustos del docente: Que el material, además de coincidir con los gustos de los alumnos, le guste también al profesor, hará la secuencia más enriquecedora para todos los implicados, facilitará al docente la labor de encontrar significado a las actividades y de transmitir entusiasmo durante la implementación de la propuesta.

En función de los criterios mencionados las series elegidas fueron: Las chicas del cable y El vecino y la miniserie Los favoritos de Midas. Para saber si los materiales se ajustan a los parámetros de selección es necesario visionarlos, pero ver las temporadas enteras puede suponer una cantidad extraordinaria de tiempo que, probablemente, los docentes no puedan

asumir. En este sentido, creemos que ver 2 o 3 capítulos de una serie es suficiente para saber si contiene las características que buscamos para su explotación.

Como hemos apuntado, la elección de la serie la realizan los alumnos en la primera sesión, por lo que el diseño de actividades se realizó, en primera instancia, sin tener en cuenta un material específico. Las narrativas serializadas presentan una serie de elementos comunes (estructura por capítulos, esquema multitráma, personajes prototípicos, etc.) que sirven de base para construir un “esqueleto de programación” que, una vez elegida la serie, se irá adaptando a sus características particulares.

4.3.2 Selección de las herramientas digitales

Las herramientas digitales desempeñan un papel fundamental en la propuesta y su selección es una de las claves para su desarrollo. Su función no se limita a la de meros instrumentos técnicos, sino que deben posibilitar la creación de tareas que integren esa dimensión “espiritual” de la que hablan Lankshear y Knobel (2008/2003), más participativas y colaborativas. En consecuencia, el papel fundamental de las herramientas en nuestra propuesta es propiciar espacios de interacción y de trabajo colaborativo y permitir a los estudiantes desarrollar diferentes formas de expresión. Con estos objetivos, las herramientas empleadas en la propuesta son:

Padlet: Es una herramienta que permite crear murales digitales colaborativos y trabajar de forma colectiva. La posibilidad de añadir recursos multimedia como fotos, vídeos o audios, además de enriquecer visualmente el espacio, ofrece a los participantes diversas posibilidades de expresión y así desarrollar su competencia comunicativa digital (Pujolá, 2011). También tiene la opción de valorar y comentar las publicaciones de los compañeros, lo que propicia la interacción. Este espacio es utilizado a lo largo de la secuencia como lugar para la puesta en común y recogida de información sobre la serie, con el fin de poder recurrir a ella, manipularla y alimentarla a lo largo de las sesiones.

Storyboard That: En la web hay una gran variedad de herramientas disponibles para la creación online de *storyboards* o cómics. Tras la exploración de estas plataformas, se optó por *Storyboard That*, ya que nos pareció la más completa y fácil de manejar. La herramienta ofrece multitud de opciones de personalización ordenadas por categorías, lo que facilita la búsqueda de los elementos que se pueden emplear para contar la historia. Esta variedad de opciones resulta ideal para la interacción que se busca entre los alumnos: la discusión en la toma de decisiones. Otras herramientas que también se investigaron, como *Witty Comics* o

Pixton fueron descartadas ya que, en sus versiones gratuitas, la cantidad de recursos que ofrecen es más limitada.

4.3.3 Material

La serie seleccionada por nuestros alumnos fue *El vecino*, una producción creada por Miguel Esteban y Raúl Navarro y producida en el año 2019 para la plataforma Netflix. Es una comedia española de superhéroes, que cuenta las andanzas de un chico de barrio que recibe inesperadamente superpoderes, basada en el cómic del mismo nombre de Santiago García y Pepo Pérez. Nuestra propuesta trabaja con la primera temporada, que consta de 10 episodios de unos 30 minutos de duración cada uno. Mostramos en la Figura 1 el cartel y la ficha técnica con información adicional sobre de la serie¹³.

Figura 1

Cartel y ficha técnica de El vecino

	<p>Título original El vecino (TV Series)</p> <p>Año 2019</p> <p>Duración 30 min.</p> <p>País  España</p> <p>Dirección Miguel Esteban (Creador), Raúl Navarro (Creador), Nacho Vigalondo, Paco Caballero, Victor García León, Ginesta Guindal, Ernesto Sevilla, Raúl Navarro, Mar Olid</p> <p>Guion Miguel Esteban, Raúl Navarro, Santiago García, Pepo Pérez, Astiberri Ediciones. Novelas gráficas: Santiago García, Pepo Pérez</p> <p>Música Pablo Parser, Jamie Summer</p> <p>Fotografía Jon D. Domínguez, David Valldepérez, Miquel Prohens</p> <p>Reparto Quim Gutiérrez, Clara Lago, Adrián Pino, Catalina Sopelana, Jorge Sanz, Sergio Momo, Anibal Gómez, Denis Gómez, Nacho Marraco, Aitziber Garmendia, Marisa Lahoz, Paula Malia, Marisol Rolandi, ver 36 más</p> <p>Productora Zeta Audiovisual, Netflix España, Astiberri Ediciones. Distribuidora: Netflix</p> <p>Género Serie de TV. Comedia. Fantástico Superhéroes. Sátira. Cómic</p> <p>Síntesis Serie de TV. 2 temporadas. 20 episodios. A Javier no le van demasiado bien las cosas. Apenas llega a fin de mes con un trabajo precario, y su relación con Lola no va precisamente bien. Lo que menos necesitaba es que un extraterrestre le cayera encima y le pasara sus superpoderes antes de morir. Ahora, Javier es un superhéroe, y no le va ni un poquito mejor que antes. Resulta que los superpoderes no sirven para nada cuando te echan del trabajo o cuando tu novia decide que tenéis que tomaros un tiempo. Menos mal que ahí tiene a José Ramón, su vecino, que va a enseñarle a usar sus poderes para el bien y a ocultar su identidad secreta, especialmente a Lola, que ha decidido darle un giro a su mediocre carrera de periodista investigando a Titán, el misterioso superhéroe.</p>
--	---

Al ser una propuesta para promover el visionado extensivo, los estudiantes deberán ver el material fuera del aula. Para ello, es necesario establecer un ritmo de visionado, consensuado con los alumnos en función de sus necesidades y su disposición de tiempo,

¹³ Filmaffinity: <https://www.filmaffinity.com/es/film176435.html>

que en este caso es de tres capítulos a la semana. Además, con el fin de guiar el visionado, semanalmente se proponen una serie de tareas, para que los estudiantes se fijen en determinados aspectos que apoyan la comprensión del texto. Estas tareas deben suponer un enriquecimiento del visionado y no suponer un impedimento para el disfrute del mismo. Es importante compartir este aspecto con los estudiantes, estableciendo otro objetivo: disfrutar de la serie como espectadores. Este planteamiento deriva uno de los principios que establece Rodgers (2018), para la incorporación del visionado extensivo en el aula, el *principio de actitud*. Implica asumir, por parte de los alumnos, que un entendimiento general del texto es suficiente para su disfrute.

4.3.4 Programación

Con la serie como hilo conductor, la secuencia didáctica trabaja en tres dimensiones:

1. El proceso de visionado de la serie, acompañado de actividades con las que los estudiantes construyen el significado del texto. Estas tareas están dirigidas a: (1) desarrollar estrategias de comprensión audiovisual; (2) hacer un trabajo de seguimiento de los diferentes hilos argumentales; y (3) analizar a los personajes, con el objetivo de elegir un protagonista para el producto final.

2. El proceso de creación de una historia. Los alumnos crean su *spin-off* a partir de la observación de los elementos fundamentales que componen una narrativa (tiempo, espacio, personaje y trama) y la reflexión sobre las características de los formatos con los que construirán su historia.

Estos dos procesos no se trabajan de forma separada, sino que caminan juntos y retroalimentándose a lo largo de las sesiones, en las que se realizan, de forma combinada, actividades destinadas a una y otra vertiente.

3. Paralelamente a las actividades diseñadas para trabajar dentro y fuera del aula, la propuesta incorpora un tercer elemento: la creación de un grupo *WhatsApp*, con el objetivo de ser un espacio de interacción entre los alumnos y con la docente, fomentar la complicidad y el acompañamiento entre las sesiones y propiciar la implicación de los estudiantes con la serie y el proyecto. La interacción a través de este grupo traspasa los límites de los horarios de la clase, convirtiéndose en un espacio de aprendizaje informal, con intervenciones en un tono lúdico, que contribuye a consolidar el grupo y a crear un clima afectivo.

La secuencia se estructura en seis sesiones de una hora y media de duración, que se desarrollan a lo largo de seis semanas. Estas no se presentan como bloques aislados, sino que tienen una continuidad a nivel estructural y de contenidos. En la Tabla 1 presentamos las actividades diseñadas para el desarrollo de la propuesta. Cada sesión está diferenciada de las otras con un color y las actividades se han distribuido en función de las tres vertientes mencionadas, sobre las que evoluciona la secuencia didáctica.

Tabla de programación de la secuencia didáctica

Conversación sobre la experiencia de aprendizaje

4.4 Descripción de las tareas

En este apartado detallamos las tareas que componen la secuencia didáctica. Describimos, en primer lugar, la tarea final y, a continuación, las tareas facilitadoras que se diseñaron para dotar a los alumnos de las habilidades necesarias para realizarla.

4.4.1 La tarea final

El objetivo de la tarea final es que los alumnos construyan una narración derivada de la serie *El vecino*, a partir de uno de sus personajes, creando la primera escena de la nueva serie.

El formato propuesto para expresar la historia creada por los alumnos es el *storyboard* (o guión gráfico). Este formato es utilizado en cine para planificar la estructura de una película, presentando cada uno de sus planos con la información necesaria para su rodaje: escenario, personajes, diálogos, posición y movimiento de la cámara, etc. No se pretende con la tarea final que nuestros alumnos realicen un *storyboard* profesional, por lo que no se trabajan algunos elementos presentes en el género, como movimientos de cámara, número de escena o notas para el director. Sí se tienen en cuenta otros aspectos necesarios para contextualizar el texto, como el tipo de escrito (ficción), de audiencia (el equipo de rodaje o el director de la nueva serie), el tipo de texto (viñetas) y el propósito (ser un guión gráfico de soporte para la filmación). El objetivo de la realización del *storyboard* es que los alumnos experimenten las posibilidades de expresión al plasmar una historia de forma gráfica, poniendo en práctica algunos de los recursos multimodales observados a lo largo de la secuencia. Otro objetivo es que hagan uso de la lengua meta en la interacción necesaria para la construcción colaborativa del producto final, tanto en el proceso de creación de la historia, como en la realización del *storyboard*.

4.4.2 Tipología de actividades facilitadoras

Con el fin de dotar a los estudiantes de todas las destrezas necesarias para la realización de la tarea final, se diseñó una secuencia didáctica programada para ser impartida en el aula (véase anexos II, III, IV, V, VI y VII). Esta contiene una serie de tareas facilitadoras de distinta índole, cuyo objetivo es trabajar en los dos procesos que funcionan como vertebradores de la secuencia: el del visionado del material y el de creación de la historia de los alumnos. Las tareas aparecen intercaladas en la secuencia, como se muestra en la

Tabla 1 del apartado anterior. Los exponentes lingüísticos que se utilizan para resolver estas tareas aparecen integrados en las actividades.

Describimos, a continuación, la tipología de las tareas facilitadoras, a través de una clasificación realizada según su función y objetivos dentro de la secuencia y no en orden cronológico (este puede observarse en los anexos). No obstante, las distintas categorías no se trabajan aisladamente, y a menudo unas y otras se retroalimentan. De este modo, cuando hablamos de análisis de personajes, es imposible separarlo del contexto en el que los sitúa el devenir de las tramas, o cuando hablamos de lenguaje cinematográfico, entendemos que también forma parte de las estrategias de comprensión audiovisual.

En cuanto al **proceso de visionado de la serie**, las actividades se focalizan en:

- Tareas para fomentar estrategias de comprensión audiovisual

Cuando los alumnos se enfrentan a un material audiovisual se ponen en marcha una serie de procesos mentales que les permiten construir el significado del texto. Estos procesos se activan a partir de unos *esquemas* o patrones mentales (a los que nos hemos referido en el marco teórico) y de una serie de estrategias de comprensión, que pueden ser desarrolladas en el aula. Con este objetivo, se diseñaron varias actividades:

En la clase 1, en la actividad 3 (“Elegimos una serie”. Anexo II) los alumnos analizan los carteles de la serie y reflexionan sobre la información visual que nos ofrecen. A partir de los carteles deducen aspectos de la serie como quiénes son los protagonistas, a qué momento histórico pertenece, el género, etc. Con esta información los alumnos ya establecen una primera opinión sobre si la serie les puede gustar o no. En el apartado B de esta misma actividad, a partir del visionado de los tráileres, obtienen la idea principal del argumento de las series, y son capaces de decidir cuál desean ver.

En la clase 2, en la actividad 1.A (“Comentamos los primeros capítulos”. Anexo III), se pregunta específicamente a los alumnos sobre sus dinámicas de visionado (con subtítulos o no, una sola vez o más...) con el objetivo de conocer las dificultades que han encontrado y proponer estrategias de comprensión audiovisual. A lo largo de las sesiones se irá sugiriendo a los alumnos usar diferentes opciones de subtulado, desde la lengua propia o el inglés al español hasta, finalmente, hacerlo sin subtítulos.

En el apartado B de esta misma actividad, se hace un ejercicio de reflexión y práctica de los elementos visuales y contextuales que ayudan a la comprensión. Primero, preguntando a

los alumnos cuáles creen que son esos elementos para contextualizar la actividad y activar conocimientos previos. Después, proyectando un fragmento de la serie sin audio para analizar la información no verbal que contiene la escena¹⁴. Esta representa un viaje en BlaBlaCar y con el ejercicio se trabajan aspectos como su conocimiento del mundo y del contexto (los personajes son desconocidos, el tipo de conversación que se suele tener en esta situación, etc.), los gestos y posturas de los personajes (es un viaje incómodo, son maleducados, la comunicación no fluye) o la música (que contribuye al caos y el malestar).

- Tareas de interacción como espectadores de la serie

Compartir con otras personas impresiones sobre las series que vemos es un acto comunicativo auténtico y cotidiano que realizamos como espectadores. La propuesta promueve esta interacción entre los alumnos a lo largo de la secuencia. Las actividades destinadas a fomentar este diálogo han estado presentes en todas las sesiones, ordenadas en la progresión natural en que normalmente las realizamos como espectadores cuando vemos una serie y la comentamos:

Clase 1, actividad 2.C (“Hablamos de series”. Anexo II): Los alumnos hablan de sus series favoritas con el objetivo de encontrar coincidencias con sus compañeros.

Clase 2, actividad 1.A (“Comentamos los primeros capítulos”. Anexo III): Después de ver los capítulos iniciales, se comentan las primeras impresiones sobre la serie.

Clase 3, actividad 2.C (“Profundizamos en los personajes”. Anexo IV): Los alumnos hablan de los personajes que más les gustan o por los que sienten empatía.

Clase 4, actividad 3.A (“Y al final...¿qué pasa?”. Anexo V): Los alumnos hacen hipótesis sobre cuáles pueden ser los diferentes desenlaces para cada una de las tramas.

Clase 5, actividad 1.A (“El final”. Anexo VI): La interacción gira en torno al final, qué les ha parecido, cuál hubiera sido un final mejor, e imaginar qué pasará en la segunda temporada.

Además de las actividades realizadas en el aula, este tipo de conversación es promovida también a través del grupo de *WhatsApp*. Comentar las series por esta vía es un acto comunicativo que realizamos como hablantes, especialmente en el contexto actual de pandemia, que ha intensificado el uso de esta aplicación¹⁵. El grupo de *WhatsApp* de la clase supone un lugar de encuentro que es lo más parecido a ver una serie acompañado,

¹⁴ Escena correspondiente a los minutos 4:00 a 5:06 del episodio 1.

¹⁵

<https://psiquiatria.com/article.php?ar=psicologia-general&wurl=la-pandemia-ha-disparado-el-uso-de-whatsapp-y-de-las-llamadas-de-voz-en-2020-para-superar-el-distanciamiento-social>

en el que se dinamiza el visionado y se comentan diferentes aspectos del material. La incorporación de este espacio informal de aprendizaje ha resultado muy significativa en el desarrollo de la propuesta, por lo que dedicamos un apartado en el capítulo de Resultados al análisis de los datos de las interacciones generadas en él.

- Tareas de análisis de personajes

El análisis de personajes es un ejercicio esencial en la secuencia, ya que la tarea final consiste en hacer un *spin-off* sobre uno de ellos. Construir una historia a partir de un personaje implica conocerlo a fondo, entender su personalidad, observar cómo reacciona a las distintas situaciones, qué emociones le mueven, qué anhelos tiene, etc. Para alcanzar este entendimiento por parte de los alumnos, es necesario realizar un trabajo de observación y de análisis, que facilite la posterior labor de llevar a los personajes a otros contextos, de imaginarse en qué otras situaciones se podrían encontrar o haber encontrado.

Comenzamos el análisis en la clase 2, a partir del visionado de los tres primeros capítulos. En la actividad 3 (“Los personajes”. Anexo III) se hace un ejercicio de identificación de los personajes y de descripción de sus personalidades. Esta actividad está dividida en tres apartados:

A: Se presenta a través de audios a los cuatro personajes principales y los alumnos los identifican.

B: Se relaciona a estos personajes con unos adjetivos de carácter y se pide a los alumnos añadir un adjetivo más para cada uno de ellos.

C: Se introduce a otros personajes de la serie. Los alumnos eligen un personaje y se presentan como si fueran él o ella, mientras los compañeros adivinan quién es.

En la siguiente sesión (clase 3), se ahonda en el análisis a partir de la actividad 2 (“Profundizamos en los personajes”. Anexo II). El apartado A de esta tarea (Figura 2) tiene como objetivo presentar a los personajes secundarios a través de ocho frases literales que han dicho en los capítulos visionados. Los alumnos deben decidir qué personaje ha dicho las frases. Además de presentar e identificar a los personajes, con esta actividad se trabajan otros aspectos muy presentes en la serie:






- Una cuestión léxica: el uso de determinadas palabras del lenguaje coloquial.
- Una cuestión de pronunciación: la omisión de la *d* de los participios en el lenguaje oral.
- Un aspecto sociocultural: la costumbre de acortar los nombres.

En los apartados C y D de esta misma actividad se habla de los conflictos de los personajes y se pide a los alumnos escribir consejos para estos problemas.

Figura 2

Actividad 2.A de la clase 3, “Profundizamos en los personajes”

PERSONAJES SECUNDARIOS

ALICIA
ADOLFO
ROBER
LITOS
MARCELO

1. "No...primero unas **birras** y unos bailecitos y luego hablamos de negocios"
2. "¡Es que a lo mejor se ha comido muchos paparajotes, y es alérgico, y está en el suelo y no respira! ¡Es que a lo mejor lo he *matao*!"
3. "Te ofrezco mi ayuda y, ¿qué me das a cambio? más mentiras, **trolas** y más trolas"
4. "Carlos solo me llama mi madre"
5. "Si hace falta ir puerta por puerta para adivinar quién es, yo me subo los ocho pisos contigo"
6. "Nosotros no castigamos, nosotros equilibramos el karma"
7. "Llevo dos días llamándote y no me coges las llamadas y has salido por las noticias y yo estaba muy preocupada"
8. "Tú preguntas por José Pamón, muy mal *el pibe*, se largó *tó maleducaao*, que la casa no era lo suficiente para el señorito"

- Tareas de comprensión de la trama,

La trama principal y las subtramas vertebran el argumento de la serie, y su identificación y comprensión es primordial para entender el texto. Además, permiten una comprensión más profunda de los personajes, ya que es a partir de las situaciones en las que se encuentran donde descubrimos su verdadera naturaleza. Con el objetivo de comprobar si los estudiantes siguen el hilo de las tramas, y de ofrecerles apoyo en su comprensión, se diseñaron una serie de tareas.

En la primera clase se trabaja con la trama principal en la actividad 3 (“Elegimos una serie”. Anexo II) a través del cartel, el trailer y la sinopsis. En la clase 2 se realiza una actividad (Actividad 2. “La trama”. Anexo III), en la que los alumnos identifican las tramas secundarias. El apartado B de esta actividad (Figura 3) plantea algunas preguntas de comprensión que, además, sirven para presentar algunos aspectos clave para interpretar el argumento. A través de la pregunta número 2, por ejemplo, nos aseguramos de que los alumnos entienden qué son las casas de apuestas. Esta información es importante para la

comprensión del texto, ya que representan al villano, una pieza fundamental del argumento de la serie (y de todas las historias de superhéroes). Además, esta actividad sirve como muestra de la tarea que se les pide a los alumnos: hacer sus propias preguntas de comprensión.

Figura 3

Actividad 2.B de la clase 2, “La trama”

B. Lee las siguientes preguntas sobre la serie y elige la opción correcta. Después, comprueba tus respuestas con un compañero.

1. Lola necesita conseguir seguidores en las redes sociales...

a) Para dar celos a Javi.

b) Porque la revista donde trabaja se lo exige.

c) Porque quiere ser famosa.

2. A Julia le enfada que en el barrio...

a) Estén abriendo muchas casas de apuestas.

b) Haya demasiadas plazas para que aparquen los minusválidos.

c) No haya gimnasios.

3. Javi rescata al perro porque...

a) Le encantan los perros.

b) Se siente responsable.

c) José Ramón se lo pide.

4. ¿Por qué pierde Javi su trabajo?

a) Porque el jefe quiere contratar a su primo.

b) Porque el bar no tiene muchos clientes.


c) Porque el jefe le pilla mintiendo.

5. ¿Cómo reacciona Julia cuando ve a un ladrón robando el coche mal aparcado?

a) Se asusta.

b) Se entristece.

c) Se alegra.



- Tareas de léxico

En la primera clase, se realizan dos actividades de vocabulario. Estas actividades se ubican al principio de la sesión con dos objetivos: activar conocimientos previos y ofrecer vocabulario relacionado con el cine que los alumnos puedan necesitar a lo largo del proyecto. Corresponden a los apartados A y B de la actividad 2 (“Hablamos de series”. Anexo II) y consisten en:

A: Los alumnos hacen una nube de palabras con la herramienta *Mentimeter* en la que añaden tres palabras que relacionan con las series.

B: Los alumnos relacionan una serie de términos vinculados con el cine con sus definiciones (Figura 4).

Figura 4

Actividad 2.B de la clase 1, “Hablamos de series”

B. Relaciona cada una de estas palabras con su significado. Comprueba tus respuestas con un compañero.

1. capítulo	a. historia, argumento.	1	
2. trama	b. personaje principal.	2	
3. personaje	c. cada una de las partes en que se divide una obra.	3	
4. escena	d. actor que interviene en una película.	4	
5. plano	e. punto de vista de la cámara.	5	
6. protagonista	f. cambio de dirección en la cadena de acontecimientos de una trama.	6	
7. giro argumental	g. acción dramática que tiene lugar en el mismo tiempo y espacio.	7	

En cuanto al **proceso de creación de la historia**, las tareas posibilitadoras son:

- Tareas de descripción y análisis de los géneros (*spin-off* y *storyboard*).

Definir y determinar las características de los géneros textuales con los que trabajamos en clase y que les pedimos producir a los alumnos es un aspecto esencial, que ayuda a contextualizar los textos y las actividades y les sirve de apoyo en sus producciones. Con este objetivo, se diseñaron dos actividades:

La actividad 1 (“El proyecto”. Anexo II) de la primera sesión, en la que se explica a los alumnos el objetivo de la tarea final, presenta una definición de *spin-off*, y se les muestra el caso de Aida, primer *spin-off* de una serie española (Siete Vidas). Además, se les pregunta por otros *spin-off* que conozcan y se les anima a buscar ejemplos por internet.

El *storyboard* se presenta en la clase 4 (actividad 3.C: “Y al final...¿qué pasa?”. Anexo V) a través de un ejemplo creado por la docente para presentar la herramienta *Storyboard That*. Es en la siguiente sesión en la que se hace un trabajo de definición del género (clase 5, actividad 3: “El storyboard”. Anexo VI) y una reflexión sobre sus elementos. Para ello, se diseñó una rúbrica de evaluación (Figura 5) que recoge las principales características del *storyboard* y a partir de la que los alumnos evaluaron el ejemplo realizado por la docente. El objetivo de esta actividad es ofrecer a los estudiantes un soporte sobre el que apoyarse a la hora de realizar su producto. Además, esta misma rúbrica será utilizada para que los

aprendientes realicen una autoevaluación de su producto final en la última sesión (Clase 6, actividad 1.B: “Terminamos...”. Anexo VII).

Figura 5

Rúbrica de evaluación del storyboard

CATEGORÍA		★ ★ ★	★ ★	★
NARRATIVA				
Las viñetas presentan el lugar y la época en la que sucede la historia				
La secuencia es coherente y permite seguir la evolución de la historia.				
La historia es creativa e interesante				
DISEÑO				
Las imágenes son atractivas				
Los elementos de comunicación no verbal de los personajes (gestos, posturas...) son acordes a lo que se dice en los diálogos				
Se presentan variedad de planos				
Se utilizan diferentes recursos, además de los diálogos (pensamientos, ruidos, notas de texto...)				
DIÁLOGOS				
Los diálogos se adecúan a las situaciones comunicativas				
Los textos están bien escritos gramatical y ortográficamente				
El vocabulario es rico y variado				
USO PARA EL CINE				
Contiene la información necesaria para grabar la secuencia (escenarios, personajes, diálogos, planos...)				

- Tareas de creación de historias,

Para apoyar a los alumnos en la labor de crear su *spin-off*, a lo largo de la secuencia se realizan una serie de tareas enfocadas en dos direcciones. Por un lado, la toma de conciencia de los elementos que componen una narración. Para ello, los alumnos realizan a partir del visionado de los tres primeros capítulos, una lista de los elementos que les ayudan a contextualizar el tiempo en que sucede la acción y de los principales escenarios en los que se desarrolla (Tarea de visionado de la clase 1. Anexo II). En la clase 5 (actividad 2.A: “Creamos nuestra historia”. Anexo VI) se recogen y enumeran todos estos elementos y se da espacio para que los alumnos tomen decisiones sobre su historia (Figura 6). Por último, una vez construida la historia, se dedica una actividad a ponerle título en la última sesión (clase 6, actividad 1.A. “Terminamos...”. Anexo VII).

Figura 6

Actividad 2.A de la clase 5, “Creamos nuestra historia”

2. CREAMOS NUESTRA HISTORIA

A. Vamos a crear la historia para nuestro *spin-off*. Recuerda que los elementos principales de una historia son:


→Una protagonista: Alicia ✓

→Un lugar en el que sucede la historia.

→Un espacio de tiempo (pasado, presente o futuro)

→Una trama: ¿Qué le pasa a la protagonista? ¿Cuál es su objetivo o conflicto? ¿Qué otros personajes va a encontrar en el camino?

→Un título: ¿Cómo se llama la nueva serie?



Por otro lado, se proponen una serie de tareas destinadas a activar la imaginación y ayudar a los alumnos a tener ideas para su *spin-off*. En estas actividades los alumnos sitúan a los personajes de la serie en otros contextos, como la actividad 2.C de la clase 3 (“Profundizamos en los personajes”. Anexo IV) en la que emplazamos a los estudiantes a ponerse en algunas situaciones y comentar con los compañeros con qué personaje les gustaría vivirlas (Figura 7). Otras actividades de este tipo presentes en la secuencia son: hacer hipótesis sobre el pasado y futuro de los personajes (Clase 4, actividad 4.A: “Elegimos personaje”. Anexo V), o imaginar cómo podrían solucionar sus problemas (Clase 3, actividad 2.D: “Profundizamos en los personajes”. Anexo IV).

Figura 7

Actividad 2.C de la clase 3, “Profundizamos en los personajes”

C. ¿Con qué personaje de la serie harías estas cosas?

→ compartir piso

→ irte de fiesta

→ ser socios en un negocio

→ invitarle a tu casa en tu país

→ tener una cena romántica

→ tener una conversación interesante

Hablar de situaciones hipotéticas imaginarias

Me iría de fiesta con Julia, porque me parece muy divertida...

- Tareas de lenguaje cinematográfico y gráfico:


Estas actividades tienen el objetivo de dotar a los alumnos de recursos gráficos para la elaboración de su *storyboard*. Con el propósito de analizar el recurso de los diferentes tipos de plano, en la clase 2 (Tarea de preparación para el visionado. Anexo III), se describen tres de ellos (el plano general, el plano medio y el primer plano), se ejemplifican con fotogramas de la serie y se hace una reflexión sobre su función comunicativa. De esta manera, además de servir para que los alumnos conozcan el recurso para su tarea final, esta actividad plantea un análisis de los planos desde una perspectiva multimodal, considerándolos un modo de aportar significado. También introduce una de las tareas de visionado para esa semana, que consiste en ver los capítulos observando los planos, elegir uno que les gusta y explicarlo en la siguiente clase. Mostramos la actividad en la Figura 8.

Figura 8

Tarea de preparación para el visionado de los capítulos 4, 5 y 6.




Clase 2

2. El cine cuenta con muchos recursos para narrar una historia (imagen, diálogos, acciones...). Uno de esos recursos es la utilización de diferentes planos. Lee la descripción de los siguientes tipos de planos y relaciona cada uno con una imagen. ¿Qué expresa cada uno de ellos?
Mira los siguientes capítulos observando los tipos de plano y selecciona uno o dos que te gusten.



LENGUAJE CINEMATográfico: Tipos de plano

Planos generales: Presenta un entorno o un paisaje de grandes dimensiones.
Plano medio: Encuadra al sujeto. Normalmente desde la cintura o rodillas.
Primer plano: Presenta un objeto aislado o la cara y los hombros del personaje.

Otro recurso que se trabaja con los alumnos es el uso de onomatopeyas para expresar sonidos en el lenguaje gráfico. En la clase 3 (actividad 3: “La historia se repite”. Anexo IV) a partir del cómic en el que está basada la serie, se hace una reflexión del uso de este recurso y se presentan algunos ejemplos. En el apartado B de esta actividad se realiza un ejercicio de fijación en el que los estudiantes relacionan cuatro imágenes del cómic de la serie con sus correspondientes onomatopeyas.

En esta misma sesión, en la actividad 4.A (“Seguimos...” Anexo IV), se presenta el texto escrito de un diálogo de uno de los episodios que van a ver los alumnos en la siguiente semana. A partir de él, se les invita a imaginar la composición de la escena (dónde están los personajes, en qué postura, qué caras y voces están poniendo, etc.). Con esta actividad se pretende que los alumnos entrenen en la transposición de un medio escrito a uno gráfico, labor que tienen que realizar en la tarea final en la que, a partir de su guión, deben realizar el *storyboard*. Además, se les pide que reconozcan la escena cuando la vean para comprobar sus hipótesis, y comentarlo a través del grupo de *WhatsApp* de la clase.

- Tareas facilitadoras tecnológicas

Para dar a conocer la herramienta *Storyboard That*, con la que los alumnos elaborarán la tarea final, se programó una actividad en la clase 4 (actividad 3.C: “Y al final...¿qué pasa?”. Anexo V). Se realizó y presentó a los alumnos un *storyboard* de muestra en el que la última viñeta aparece en blanco (Figura 9). Este representa una escena del último capítulo (que aún no han visto). Se les pide que imaginen cómo termina la secuencia y se les anima a crear la última viñeta con la herramienta. Con esta actividad, la docente inicia a los alumnos en el uso de *Storyboard That*, creando los primeros elementos y animando después a los alumnos a añadir otros, investigar las opciones que ofrece la plataforma, “jugar” con ella y descubrirla.

Figura 9

Actividad 3.C de la clase 4, “Y al final, ¿qué pasa?”



4.5 Pilotaje

Para evaluar la propuesta didáctica, se llevó a cabo un pilotaje, con el objetivo de observar su viabilidad y posibles mejoras en el planteamiento.

El pilotaje se realizó con dos estudiantes: La alumna 1 había estudiado español en situación de inmersión en Barcelona durante un año y medio. Después de este periodo volvió a Corea durante siete meses (marzo 2020- octubre) en los que no tuvo ningún contacto con el español. En el momento de realizar el pilotaje la alumna se encontraba en Barcelona, tomando clases de español y preparándose para el examen DELE, nivel B1, en abril de 2021. La alumna 2 había estudiado español en situación de inmersión en Barcelona durante un año y tres meses. En diciembre de 2019 volvió a su país y no había vuelto a estudiar el idioma hasta el momento de la puesta en marcha del pilotaje.

La implementación de la propuesta se realizó en un marco de enseñanza no formal y en formato en línea, a través de la plataforma *Zoom*. Las seis sesiones de las que consta la secuencia se impartieron con la periodicidad de una vez a la semana, todos los viernes a las 11.30 de la mañana durante el mes de febrero y parte de marzo de 2021. Las reuniones fueron programadas el día antes de la sesión y la invitación se les enviaba a las alumnas a través del grupo de *WhatsApp* de la clase.

Los materiales didácticos son de creación propia, y se diseñaron y compartieron con *Google Docs*. Por un lado, se compartió el general de la clase y por otro se personalizó uno para cada alumna, con el fin de que cada una trabajara en su documento cuando lo tenían que hacer individualmente, y el profesor pudiera supervisar el proceso de escritura.

Para la recogida y análisis de datos del pilotaje, las clases fueron grabadas usando la prestación de grabación de *Zoom* y posteriormente visionadas. Además, durante la implementación de la propuesta, la docente tomó notas de campo referentes a algunas dificultades que encontraron las alumnas relacionadas con el léxico, cuestiones de gestión del tiempo, reacciones emocionales de las alumnas o problemas técnicos.

Con el objetivo de obtener información sobre la experiencia de aprendizaje de las alumnas y sus percepciones en torno a la propuesta didáctica, se diseñó y envió a las alumnas un cuestionario de valoración (Anexo VIII). El cuestionario consta de siete secciones en las que se pregunta a las alumnas sobre: (1) la experiencia en general; (2) las actividades

realizadas en clase; (3) las tareas para realizar fuera de clase; (4) las herramientas digitales; (5) las estrategias de comprensión audiovisual; (6) su aprendizaje y (7) la función del grupo de *WhatsApp*. Además, se deja abierto un espacio para comentarios y sugerencias. Este cuestionario fue enviado unos días antes de la última sesión, con el objetivo de dedicar una parte de la clase a comentarlo y recoger más información.

Teniendo en cuenta los requisitos de anonimato de las alumnas marcados por el código de integridad de la investigación de la Universidad de Barcelona¹⁶, se les pidió permiso tanto para proceder a la grabación de las clases, como para publicar las imágenes del grupo del *Whatsapp* que aparecen en estas páginas. Las participantes dieron su consentimiento para ambos procedimientos.

En el siguiente apartado, exponemos el análisis de los datos obtenidos del pilotaje de la propuesta.

5. Análisis y discusión de resultados

A rasgos generales, la propuesta resulta efectiva y conduce al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje establecidos. A partir del cuestionario de valoración, observamos que la percepción de las alumnas es que han aprendido “mucho” con respecto a la lengua y al uso de herramientas digitales y “bastante” sobre cine. Describimos a continuación los aspectos que más han influido en el desarrollo de la secuencia.

5.1 La motivación

El componente afectivo fue un factor clave en el seguimiento de la secuencia y fomentó que las alumnas participaran activamente en todas las sesiones de clase, mostrando una actitud positiva y entusiasta. También siguieron el ritmo establecido de visionado, y se mostraron motivadas con las actividades. Así mismo, realizaron las tareas propuestas para fuera del aula, excepto una que la alumna 2 no concluyó: grabarse en audio diciendo las frases de algún personaje elegido por ella.

Uno de los factores que estimularon la motivación de las alumnas fue que el material fílmico seleccionado les gustó. Las dos participantes manifestaron su entusiasmo por la serie, que consideraron “muy divertida y original” y “fácil de entender”. También afirmaron sentirse

¹⁶ <https://www.ub.edu/web/ub/galeries/documents/recerca/codi-integritat-recerca.pdf>

“enganchadas” y que, en ocasiones, lo difícil era ver sólo tres capítulos. Consideramos que el hecho de que los estudiantes elijan la serie contribuye a consolidar esta percepción positiva sobre ella, les sitúa como protagonistas activos del proceso de aprendizaje, y les empodera para la realización de las tareas.

Un ejemplo de este empoderamiento es la evolución de las participantes en lo referente a las opciones de subtítulo, ya que ninguna había visto una serie en la lengua meta sin subtítulos y ambas visionaron así el último capítulo al completo por decisión propia (se les había propuesto hacerlo solo durante los diez primeros minutos). Consideramos que el desarrollo de estrategias de comprensión audiovisual a lo largo de la secuencia favoreció este progreso de las alumnas. Al ser preguntadas, declaran que las clases les han servido para “ver las series de forma diferente” o para “aprender cómo ver una serie”, y se muestran “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” en que la secuencia les ha ayudado a ser más conscientes de los elementos no verbales que ayudan a la comprensión audiovisual, así como para sentirse más autónomas y capaces a la hora de ver una serie sin subtítulos. Las actividades de análisis del lenguaje cinematográfico y el enfoque multimodal con el que se trabaja el texto contribuyen al desarrollo de estas estrategias. A lo largo de las sesiones las alumnas han observado cómo funcionan los diferentes elementos en una narración audiovisual y reflexionado sobre la información que aportan algunos de ellos, como los diferentes tipos de plano, los escenarios, los gestos de los actores, etc.

Otro elemento que contribuyó a generar un entorno de aprendizaje afectivo fue el humor. El hecho de que *El vecino sea* una serie cómica intensificó la presencia de este elemento, que pasó a formar parte de la atmósfera de la clase y ayudó a consolidar el ambiente relajado del aula.

La motivación también se vio reforzada por el sentimiento de acompañamiento y la construcción dialógica del significado del texto. Al ser preguntadas por la parte que más les gustó del proyecto, lo que las estudiantes valoran más es “ver la serie juntas, hablar sobre ella y compartir las opiniones”. Aunque las alumnas vieron el material por separado, compartieron sus impresiones a través de actividades que propiciaron el diálogo y enriquecieron la interpretación de la serie. Este diálogo tuvo lugar en dos entornos. Por una parte, en las sesiones realizadas de forma síncrona en el aula y, por otra, a través del grupo de *WhatsApp*. La creación de este espacio resultó crucial en el acompañamiento, ya que las sesiones de clase se realizaban solo una vez a la semana. De este modo, el grupo posibilitó la labor de seguimiento y tuvo un papel muy significativo en el grado de motivación

e implicación de las alumnas. Detallamos en el apartado siguiente los datos y resultados de participación del grupo de *WhatsApp*.

En lo que respecta al proceso de creación del *spin-off*, las alumnas mostraron diferentes niveles de implicación. Ambas participaron en la tarea de selección del personaje, a través de la discusión y negociación durante la actividad de clase que se dedicó a ello, pero en la tarea de creación de la historia, la alumna 1 se mostró más implicada, por lo que esta actividad no fue tan colaborativa como se había esperado. Nos consta que las alumnas hablaron por privado y consensuaron la temática de la historia, así como que la alumna 1 escribiría el guión. El resultado fue que esta estudiante presentó un texto de tres páginas con todos los diálogos de la escena, que superó todas las expectativas de la actividad y representa una muestra del trabajo autónomo que son capaces de realizar los alumnos si les motiva una actividad (Anexo IX). Esto ocasionó un cambio en una de las tareas de la clase siguiente, destinada a la escritura del guión, que fue dedicada a la lectura del mismo y a la toma de algunas decisiones conjuntas a partir del texto. Por ejemplo, en el guión figuraba que la protagonista iba escuchando música con un reproductor de cds, para representar que la historia se situaba en el pasado, y las alumnas decidieron sustituirlo por un mp3, ya que determinaron que la serie no se ubicaba tan lejos en el tiempo. Esta discusión nos parece relevante porque pone de manifiesto cómo las alumnas utilizaron recursos que habían sido trabajados en clase para contextualizar su escena (en concreto en la primera tarea de visionado¹⁷). En la sesión destinada a realizar el *storyboard*, las alumnas tomaron juntas las decisiones de creación del personaje, escenarios, etc, y empezaron juntas la tira, aunque también la alumna 1 se encargó de completar las últimas viñetas fuera de clase.

Pensamos que el distinto grado de implicación por parte de las alumnas se debió a que estas partían de diferentes puntos de motivación, tanto extrínseca como intrínseca, y de diferentes situaciones personales. Durante la implementación de la propuesta, la alumna 2 se encontraba en su país de origen, Japón, y trabajaba durante toda la semana, mientras que la alumna 1 se encontraba en Barcelona, estudiando español y preparándose para realizar el examen DELE. Además de la situación laboral, creemos que también pudo afectar el hecho de que las alumnas se encontraban en dos zonas horarias diferentes: mientras la estudiante 1 hacía las clases por la mañana, la alumna 2 las realizaba por la tarde, después de su jornada de trabajo.

¹⁷ Tarea de visionado para los primeros capítulos. Clase 1. Anexo II.

5.2 El grupo de *WhatsApp*

Como hemos mencionado, el grupo de *WhatsApp* ha sido uno de los pilares sobre los que se ha desarrollado la propuesta y ha tenido un papel importante en la implicación y seguimiento de la secuencia por parte de las estudiantes. Las alumnas se mostraron “completamente de acuerdo” en que el grupo fomentó la comunicación entre compañeras y con la profesora y favoreció su implicación con la serie y con las clases. También manifestaron estar “de acuerdo” y “completamente de acuerdo” con que contribuyó a la cohesión grupal y las hizo sentirse acompañadas entre sesiones.

El grupo se había creado en diciembre de 2020 con el objetivo de contactar con los alumnos y ofrecerles las clases para realizar el pilotaje bajo el nombre “Proyecto clases de español”. A partir de la primera sesión, una vez elegida la serie, se cambió el nombre y la imagen del grupo, que pasó a llamarse “Fans de El vecino” con la intención de involucrar a los alumnos con la serie. Las interacciones giraron en torno a cinco temas:

1. Recordatorio de tareas. Estas conversaciones siempre fueron iniciadas por la profesora y las alumnas reaccionaron, o bien para decir que estaba entendido, o para preguntar alguna duda. Estas intervenciones tuvieron los siguientes resultados de participación: Alumna 1: 5 intervenciones; Alumna 2: 5 intervenciones.

2. Seguimiento del visionado. En relación al ritmo del visionado, las alumnas establecieron dinámicas diferentes. La alumna 1 veía los tres capítulos seguidos el mismo viernes después de la clase y los volvía a ver el día antes de la siguiente sesión. La alumna 2 veía dos episodios durante el fin de semana y el tercero a lo largo de la semana. Además del ritmo, las interacciones giraron en torno a otros aspectos, como el tipo de subtítulos que estaban usando o sus dificultades de comprensión. Normalmente la profesora inició las conversaciones, excepto en una ocasión, en que la alumna 1, por iniciativa propia, envió un mensaje para manifestar que ya había visto los capítulos (Figura 10). A continuación mostramos las imágenes de algunas de las conversaciones: La Figura 11 corresponde a la segunda semana de visionado y las alumnas comentan sus dinámicas. La número 12 corresponde a la última semana de visionado y explican que han visto el último capítulo sin subtítulos y les “ha ido bien”.

Figura 10
Mensaje de la alumna 1 sobre su visionado

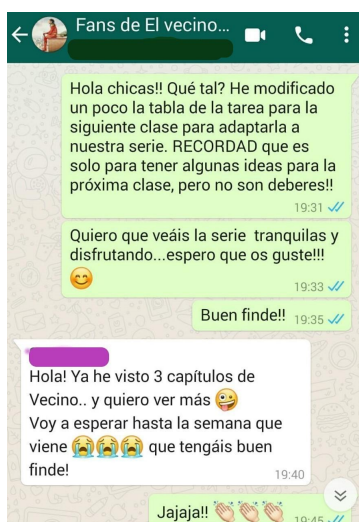


Figura 11
Conversación sobre el ritmo de visionado

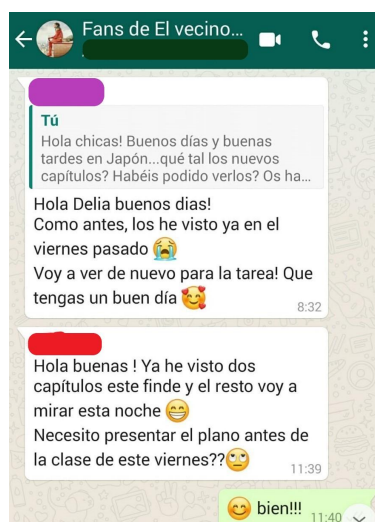


Figura 12
Conversación sobre la subtitulación

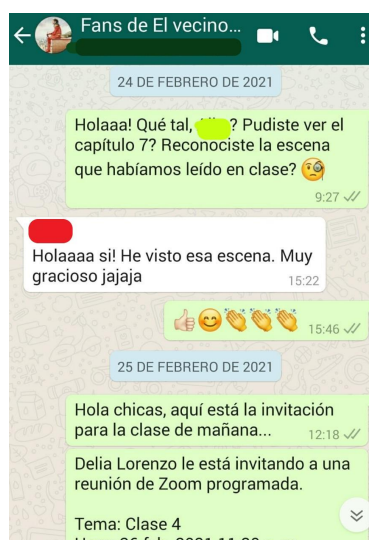


También se propuso a las alumnas enviar un mensaje de reacción en dos ocasiones: cuando vieran una escena que habían leído previamente en clase y cuando vieran el final. Mostramos en la imagen 13 el mensaje enviado por la alumna 1, que envió su reacción a la escena leída, apenas una hora después de terminar la clase. La alumna 2 respondió 5 días más tarde, después de ser preguntada (Figura 14). Respecto al final de la serie, no hubo reacciones. Los resultados de participación en este apartado fueron: La alumna 1 hizo 6 intervenciones y la alumna 2, 7 intervenciones.

Figura 13
Mensaje de reacción a una escena de la alumna 1



Figura 14
Mensaje de reacción a una escena de la alumna 2



3. Dinamización. Cada semana la docente envió al grupo un mensaje relacionado con la serie con el objetivo de generar reacción. La primera semana se envió una canción¹⁸ que aparece repetidas veces durante los primeros capítulos. La segunda y tercera semana se enviaron dos retos extraídos del Instagram de la serie. Estos mensajes fueron enviados con la intención de dar a conocer a las alumnas la red social de El vecino y consistieron en: definir la serie con emoticonos y resolver una sopa de letras. La cuarta semana se envió al grupo una imagen de la camiseta del merchandising de la serie en la que aparece uno de los personajes (un perro que camina con ruedas) y la expresión “todo va sobre ruedas” y se les preguntaba por su significado. La última semana se les envió una imagen del personaje elegido para el *spin-off*, junto al texto “no os olvidéis de Alicia” para animarles a hacer una lluvia de ideas para la creación de la historia.

Las alumnas mostraron dos actitudes muy diferentes hacia estos mensajes. La alumna 1 se mostró muy activa, respondiendo con inmediatez a todos, mientras la alumna 2 no respondió a ninguno. La alumna 1 manifestó que, además de responder en el grupo de *WhatsApp*, también tuvo una participación activa en el Instagram de la serie, que conoció y empezó a seguir a raíz de nuestra propuesta.

Con respecto a la lluvia de ideas para el *spin-off*, no hubo intervenciones en el grupo de *WhatsApp*. Creemos que en este punto se hubiera hecho necesaria un poco más de dinamización por parte de la docente, iniciando la lluvia de ideas y provocando la reacción de las alumnas con algún ejemplo. Pensamos que uno de los motivos de esta falta de fluidez pudo tener su origen en la forma en que terminó la sesión de clase en la que elegimos el personaje y consideramos necesario replantear esta actividad, como exponemos al final de este capítulo.

Como hemos mencionado, los resultados de participación en este apartado fueron muy desiguales: La alumna 1 hizo 6 intervenciones y la alumna 2 no participó. Mostramos dos ejemplos de las intervenciones de la alumna 1: su respuesta a la propuesta de definir la serie con emojis (Figura 15) y su respuesta a la sopa de letras (Figura 16), en las que podemos observar la inmediatez de sus respuestas.

¹⁸ “Sola” del grupo mexicano Maná.

Figura 15

Reacción de la alumna 1 a describir la serie con emojis



Figura 16

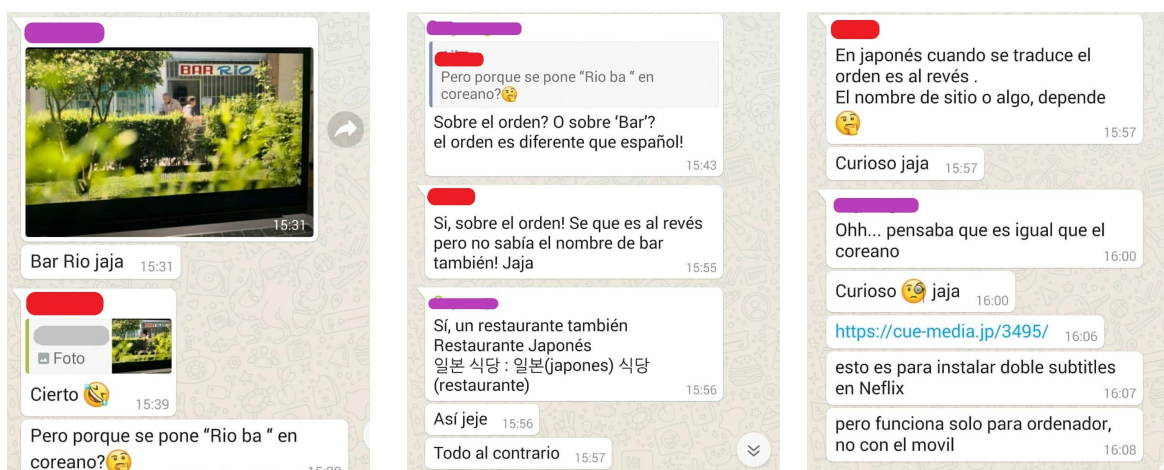
Reacción de la alumna 1 a la sopa de letras



4. Socialización. En el grupo surgieron dos conversaciones entre las participantes e iniciadas por ellas: La primera está relacionada con un tema metalingüístico de sintaxis en la que las alumnas comparan el español con sus respectivos idiomas (Figura 17). La segunda gira en torno a la posibilidad de usar la doble subtítulos en Netflix y una aplicación para conseguirla. Además, hubo un intercambio de felicitaciones por el día de la mujer y reacciones a una foto y texto de despedida que fueron enviados por la profesora después de la última clase. Los resultados de participación en este apartado fueron: La alumna 1 intervino en 8 ocasiones y la alumna 2 lo hizo 9 veces.

Figura 17

Conversación entre las alumnas



5. Gestión de las clases: El grupo también tuvo la función de medio de comunicación en cuestiones de gestión y organización de las clases, como enviar los enlaces de *Zoom* y *Padlet* o determinar cambios de horario. La alumna 1 participó en 6 ocasiones y la alumna 2, en 8. Hay en este apartado también una serie de mensajes de excusas de una tercera alumna, que no llegó a participar en el proyecto ni asistió a las clases, pero a la vez tardó en dejarlo y se mantuvo activa en el grupo de *WhatsApp* durante las dos primeras semanas.

5.3 Los materiales de clase y el uso de las herramientas digitales

Los materiales utilizados en clase resultaron claros, atractivos y adecuados para el seguimiento de las sesiones. *Google Docs* es una herramienta muy efectiva para trabajar de forma síncrona, que permite a los alumnos editar el documento y al profesor observar los procesos de escritura de los alumnos y poder darles ayuda inmediata si fuera el caso. Una de las alumnas no conocía la herramienta, por lo que necesitó apoyo inicial durante la primera sesión, pero muy rápido entendió cómo funcionaba.

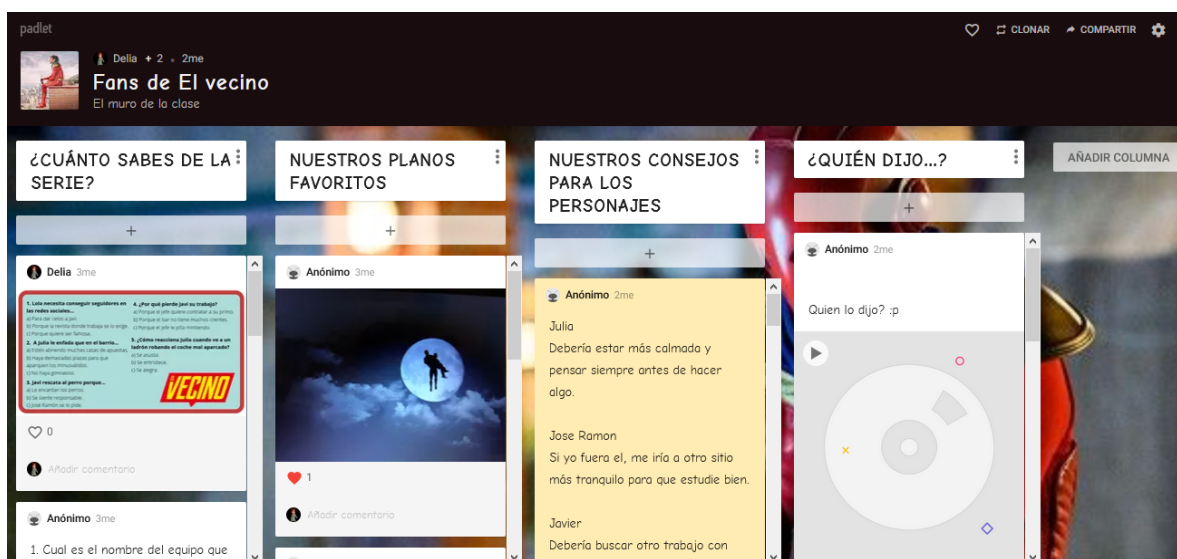
Zoom resultó un medio óptimo para impartir las clases. Una vez en el aula, se presentaban los materiales con la función de compartir pantalla y se trabajó en el documento del profesor. Al ser solo dos alumnas, no se tuvo la necesidad de utilizar la creación de salas que ofrece la herramienta. Para los momentos en que se pedía a las alumnas trabajar en parejas, el profesor apagaba su audio y su vídeo, lo que permitía monitorear sin ser invasivo. Además, se hizo uso del chat para enviar enlaces o aclarar dudas de vocabulario. Ambas alumnas estaban familiarizadas con la plataforma, por lo que su uso resultó cómodo y eficaz. Hubo alguna dificultad durante las dos primeras sesiones, ya que la alumna 2 estaba conectada a la clase con su dispositivo móvil. Esto restó agilidad a los procesos en los que tenía que cambiar de documento, para buscar en internet o entrar en otras aplicaciones como *Mentimeter* o *Padlet*. Además perdíamos la conexión visual con la alumna, con lo que era difícil saber si estaba siguiendo la sesión, o teniendo alguna dificultad. Este problema fue resuelto a partir de la tercera sesión, ya que la alumna disponía de otro móvil, de tal manera que estaba conectada a la clase con uno mientras que con el otro operaba.

El muro de la clase creado con *Padlet* cumplió con el propósito de ser un espacio participativo y resultó un lugar en constante evolución, en el que cada componente del grupo contribuyó con sus aportaciones. Varias de sus posibilidades multimedia, como añadir imágenes o grabar audios, fueron utilizadas en las tareas que realizaban las alumnas semanalmente. Ambas mencionan dos de estas tareas al ser preguntadas por la actividad

que más les gustó de la secuencia. A la alumna 1, la tarea de grabar un audio diciendo una frase de los personajes de la serie, le resultó una “actividad muy interesante y que nunca había hecho”. Para la alumna 2, su actividad favorita fue la de elegir un plano, colgar una foto y explicarlo. Mostramos en la Figura 18 el muro de la clase, en la que se encuentran las dos actividades mencionadas.

Figura 18

Muro de la clase creado con Padlet



En lo relativo a la opción de los comentarios, creemos que no fue suficientemente explotada y que la docente podía haber estimulado más su uso. Se podría haber establecido algún tipo de dinámica: por ejemplo, proponiendo que los alumnos comentaran los planos de los compañeros. Se intentó activar esta opción en la tarea en la que las estudiantes grababan un audio, pidiendo a las participantes que formularan hipótesis por esta vía. Sin embargo, una de las alumnas no llegó a hacer la actividad, por lo que esta propuesta de interacción perdió significado. En un contexto más amplio en cuanto al número de alumnos, la opción de los comentarios puede ofrecer muchas posibilidades a las que el docente debería prestar atención.

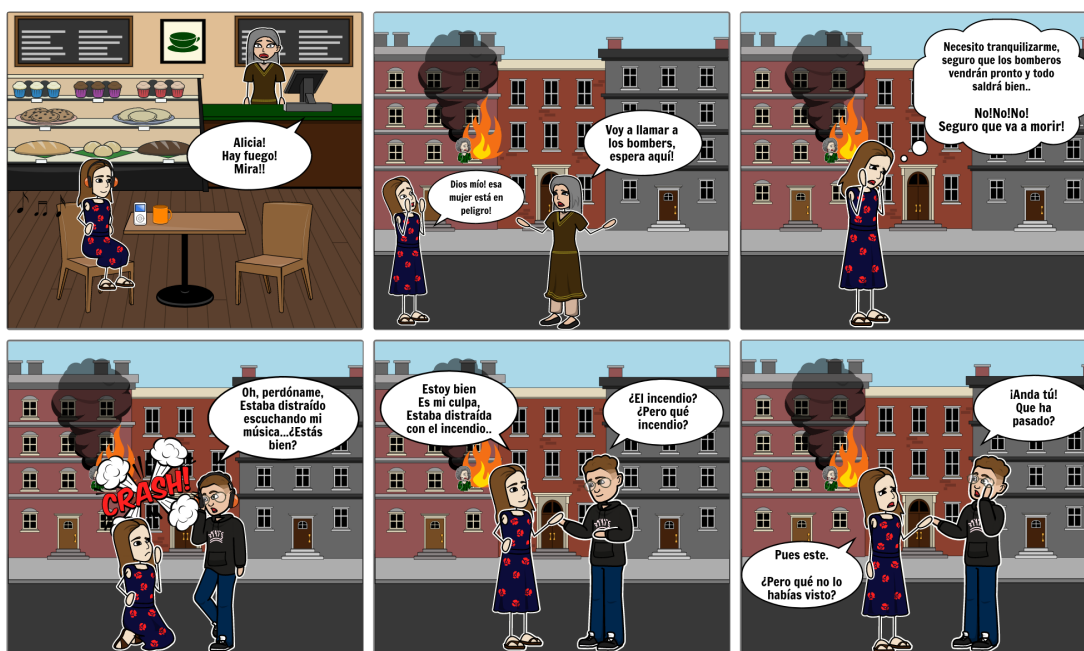
Aunque *Padlet* resultó una herramienta muy efectiva, nos encontramos con algunos problemas cuando fue utilizada para trabajar sincrónicamente: los cambios que realizaba la estudiante que estaba operando con su dispositivo móvil no aparecían en el acto, lo que restó agilidad a la puesta en común. En una de las ocasiones, además, desapareció lo que la alumna había escrito. Por este motivo, se optó por usar *Google Docs* para trabajar de

forma síncrona durante las clases y dejar el *Padlet* para subir las tareas. De esta manera, el uso de la herramienta tuvo diferente acogida por parte de las alumnas. Para una de ellas ha significado un descubrimiento y la menciona como uno de los elementos destacables de su aprendizaje, afirmando que “*Padlet* es muy interesante, no sabía que existe algo así, me gusta mucho *Padlet*”, mientras que la alumna que trabajaba con el móvil la consideró un poco “inconveniente”. Otro problema para la docente fue que desconocía quién estaba escribiendo porque las alumnas aparecían como “anónimo”. Esto ocurrió porque se invitó a las alumnas a editar a través de enlace, sin registrarse. Este punto sería importante tenerlo en cuenta y, en futuras implementaciones, animar a los estudiantes a registrarse, sobre todo si el número fuera más amplio.

Storyboard That resultó óptima como herramienta para la creación del *storyboard*. Las alumnas aprendieron muy rápido cómo usarlo y se mostraron motivadas a explorar sus posibilidades. Al igual que con *Padlet*, nos encontramos con un problema a la hora de trabajar de forma síncrona, ya que no permite que dos personas accedan al mismo documento a la vez. Para solventar este problema, se optó por que las alumnas trabajaran desde un solo ordenador y una de ellas operara con la herramienta. Esta forma de trabajar no impidió el objetivo de la actividad de promover la interacción en la toma de decisiones, aunque sí hizo más lento el proceso de creación de la viñeta. El resultado fue un *storyboard* en el que las alumnas hicieron uso de gran variedad de recursos del lenguaje no verbal que habían sido observados a lo largo de las sesiones, como posturas y gestos de los personajes, y otros que ofrece la herramienta: bocadillos de diálogo y de pensamientos, onomatopeyas, incorporación de elementos como el fuego y el humo, etc. Mostramos en la Figura 19 el producto final elaborado por nuestras alumnas.

Figura 19

Tarea final realizada por las alumnas con Storyboard That



5.4 La secuenciación

La secuenciación de la propuesta ofrece variedad de actividades en las que se trabajan diferentes destrezas, que ha propiciado que las clases tuvieran coherencia y buen ritmo. Las sesiones tienen una estructura común, que facilita su seguimiento:

1. Presentación de los objetivos del día.
2. Puesta en común las tareas de visionado de la semana.
3. Trabajo con los elementos de la trama.
4. Trabajo con los personajes.
5. Presentación de las siguientes tareas de visionado.

Durante el pilotaje, se siguió la secuencia programada inicialmente y resultó efectiva, excepto en una clase. Tuvimos que realizar un cambio drástico y en acción durante la sesión 3: La actividad del cómic (actividad 3: "La historia se repite". Anexo IV) fue suprimida de esta sesión y realizada en la sesión 4. El problema se originó en la actividad anterior (actividad 2: "Profundizamos en los personajes". Anexo IV) que es demasiado larga, ya que cuenta con cuatro apartados, para los que se había destinado un tiempo de realización de 35 minutos, muy inferior a lo necesario. Estos cuatro apartados están destinados a trabajar

en los personajes, por lo que, además de extensa, la actividad resulta poco variada. En una futura planificación, optaríamos por dividirla en dos actividades, realizando la primera parte (apartados A y B) en la clase 3 y la segunda (apartados C y D) en la clase siguiente. De esta manera, ubicaríamos nuevamente la actividad del cómic en la clase 3, lo que sumaría variedad y ritmo a la sesión. Así mismo, la parte de la actividad que trasladamos a la clase 4, enriquecería y daría coherencia a la secuencia en esta sesión, en la que no se trabajaron personajes. La secuencia quedaría así:

Clase 3. Actividad 2.

- A. Frases de los personajes. ¿Quién las dijo?
- B. ¿Con qué personaje harías estas cosas?

Clase 4. Actividad 2.

- A. Hablar de los conflictos de los personajes.
- B. Escribir consejos para esos problemas.

Además de este cambio, no observamos durante el pilotaje ningún otro problema relacionado con la secuenciación.

5.5 Las instrucciones

Las instrucciones resultaron claras y permitieron que las alumnas, en todo momento, entendieran lo que se esperaba de ellas. Se tuvo en cuenta, tanto a la hora de diseñar la propuesta como durante su implementación, la ayuda pedagógica que las alumnas podrían necesitar. Las actividades de clase contienen la información de los exponentes lingüísticos necesarios para la resolución de las tareas. Además, incluyen ejemplos de las estructuras para formularlos, a través de muestras de lengua que permiten visualizarlas en contexto. Las tareas que tenían que resolver las alumnas fuera del aula siempre fueron ejemplificadas por la docente, y este punto lo apreciaron al ser preguntadas por el grado de dificultad de estas actividades, confirmando que les ayudó el hecho de que “cuando ibas a hacer la tarea en *Padlet*, el ejemplo siempre estaba ahí”. Pensamos que también tuvo especial importancia la actividad de modelaje para aprender a usar *Storyboard That*, ya que las alumnas desconocían la herramienta y, aunque resulta intuitiva y fácil de manejar, fue necesario enseñarles cómo realizar algunas acciones, como copiar los personajes, cortarlos o ampliarlos. También contaron con supervisión y ayuda de la docente en el momento de realizar la tarea final en el aula.

El grupo de *WhatsApp* fue un apoyo importante como medio de recordatorio de las tareas. Se estableció la dinámica de apuntarlas por esta vía cada semana después de clase, lo que resultó muy efectivo. Además, la posibilidad de adjuntar imágenes en la aplicación, nos permitió dar instrucciones detalladamente, a través de fotos, de todos los pasos a seguir para grabar el audio en *Padlet* que se había pedido a las alumnas. Al ser preguntadas en el cuestionario, ambas alumnas se muestran “completamente de acuerdo” en que el grupo resultó útil para el recordatorio de las tareas.

Respecto a las instrucciones, solo nos encontramos con un problema. No presentamos el *Padlet* en la primera sesión, ya que no estaba configurado, y se pidió a las alumnas que completaran la primera tarea de visionado (anotar elementos del contexto de la serie) en el documento de *Google Docs* de la primera sesión. Esto generó confusión en la segunda clase, a la hora de ponerlo en común, y hubo que dedicar unos minutos a copiar y pegar la información de un documento a otro. La decisión de no preparar el *Padlet* para la primera clase se tomó con la intención de esperar a conocer la serie con la que se trabajaría y así crear el muro ya caracterizado con su imagen. Para futuras implementaciones, es recomendable tener el muro preparado y dedicar un tiempo en la primera sesión, en la que presentamos el proyecto, a presentar también el *Padlet*, tanto la herramienta en sí, como la función que tendrá como espacio de recogida de información y de alojamiento de las tareas. Al final de este apartado, dedicamos un espacio a exponer los cambios que realizaríamos en la secuencia, y añadimos una sugerencia de actividad relacionada con esta cuestión.

5.6 Temporización

Todas las sesiones fueron planificadas para una duración de 1,30 horas (excepto la última, que fue de una hora) y durante el pilotaje se cumplió con la duración estimada de las clases. No obstante, para cumplir con esta duración fue necesario tomar decisiones en acción y hacer modificaciones, ya que algunas actividades se alargaron más de lo previsto. También fue imprescindible emplear para la clase los minutos que se habían planificado inicialmente para resolver dudas. Además del cambio mencionado en la secuenciación de las sesiones 3 y 4, estos desajustes provocaron que, en general, se dedicara menos tiempo a la última actividad de la secuencia del día, en la que se preparaba el visionado de los capítulos de la semana. Como hemos mencionado, el grupo de *WhatsApp* sirvió para paliar la falta de tiempo, ya que en él se recordaban las tareas y quedaba abierto el espacio para plantear dudas al respecto.

En general, todas las actividades de interacción oral duraron más de lo previsto, ya que surgieron entre las alumnas debates relacionados con el tema de las series que se consideraron interesantes y merecedores de su tiempo. Por ejemplo, desde el principio y de manera natural, surgió la cuestión de los subtítulos y otras estrategias de visionado, el tema de la traducción de los títulos de las series y películas, o de los contenidos de Netflix en los diferentes países.

También se empleó más tiempo del planificado inicialmente en la puesta en común de las tareas de visionado, ya que las alumnas no se limitaron a exponer, sino que surgieron espacios de interacción que contribuyeron a enriquecer el significado de dichas tareas. Por ejemplo, en la clase en la que las alumnas analizaban el contexto de la serie, destacaron tres escenarios: el barrio, el bar y las casas de los protagonistas. En la serie encontramos un guiño al concepto de barrio en el nombre del bar (“Bar Río”) del que nosotros no nos habíamos percatado y fueron las alumnas quienes pusieron de manifiesto. Este hecho, además, dio pie a una conversación en el grupo de *WhatsApp*, que derivó en un intercambio de mensajes entre las alumnas, que ya hemos explicado en el apartado dedicado al grupo e ilustrado en la Figura 17. Esto representa un ejemplo de cómo los asuntos que ocurrían en clase trascendían los límites del aula hacia el entorno informal, donde la interacción y el aprendizaje continuaban.

Otro ejemplo de una actividad que se alargó fue la actividad 2 de la sesión 3 (“Profundizamos en los personajes”. Anexo IV). Esta actividad consta de 4 apartados para los que se había estimado una duración de 35 minutos. En el apartado A, las alumnas reconocen a los personajes a través de frases literales dichas por ellos. Este ejercicio se prolongó durante 20 minutos, ya que las alumnas no se limitaron a identificar al personaje que dijo las frases sino que se recordaban mutuamente el momento en que se dijo, a quién se lo dijo y por qué. Es una muestra de cómo las alumnas construyeron juntas el sentido de la serie, a través del diálogo y situándose en el centro del aprendizaje, ya que las actividades se iban adaptando a sus necesidades. Esta tarea se alargó, además, porque en ella se trata el elemento sociocultural relacionado con acortar los nombres en España, lo que derivó en una conversación en la que las alumnas compartieron información sobre este hecho en sus respectivos países.

Otra causa que motivó que las actividades se alargaran fue que el acceso a las distintas plataformas requiere de unos minutos, sobre todo en las primeras sesiones, en las que las alumnas no estaban familiarizadas con ellas y nos encontramos con algunos problemas técnicos que ya hemos mencionado.

Por último, en la sesión 5, se habían planificado 20 minutos para la actividad 2.B (“Creamos nuestra historia”. Anexo VI), en la que las alumnas tenían que escribir el guión de su escena. Como hemos expuesto anteriormente, la alumna 1 presentó un guión pormenorizado de tres páginas. Su lectura, y el trabajo de las alumnas sobre el texto llevó más tiempo de lo previsto, lo que motivó que se contara con menos tiempo para la última actividad de la sesión: la tarea final. Para solventarlo, la docente propuso dos opciones: o bien terminar la historia individualmente fuera de clase, o bien hacerlo en la siguiente sesión. Finalmente, las alumnas consensuaron que la alumna 1 terminaría la viñeta.

Aunque las clases se pudieron ajustar a los tiempos previstos, creemos que sería conveniente alargar la duración de las sesiones a 1 hora y 45 minutos. De esta manera, se daría espacio a la realización de todas las tareas de forma más pausada. Además, se podrían incluir dos actividades que consideramos necesarias, a partir de los resultados obtenidos del pilotaje:

1. Actividad de presentación de *Padlet*: Como hemos mencionado en el apartado anterior, consideramos necesario incluir en la primera sesión un espacio para que los alumnos conozcan y se familiaricen con la herramienta. Creemos que sería interesante, incluso, hacer una actividad previa al comienzo de las sesiones con esta plataforma, que propiciaría que los alumnos se relacionaran con ella y entre sí. Se podría pedir a los estudiantes que grabaran un vídeo en la aplicación, con el que se presentarán como un personaje de alguna serie. Los compañeros tendrían que adivinar de quién se trata, formulando hipótesis a través de los comentarios al vídeo. Otra opción sería describir el argumento de una serie y adivinar la descrita por los compañeros. Con este tipo de actividad, los alumnos comenzarían a interactuar con *Padlet* y entre ellos, se familiarizarían con la página creada para la clase, irían integrando la dinámica de colgar las tareas en este espacio y la de agregar comentarios a las publicaciones de los compañeros. Además, creemos que generaría expectativa ante el proyecto y fomentaría la implicación de los estudiantes.

2. Actividad de recogida de información sobre el personaje elegido: Esta actividad estaría ubicada al final de la clase 4. En la planificación inicial, la sesión terminaba con la elección del personaje protagonista del *spin-off*. A partir de ahí se pedía a las alumnas, como tarea para la semana, hacer una lluvia de ideas de posibles historias que, como hemos comentado, no tuvo la respuesta esperada. Creemos que uno de los motivos puede ser que esta actividad resultó incompleta y que sería necesario

añadir un apartado destinado a la recopilación de datos e información sobre el personaje elegido e, incluso, iniciar la lluvia de ideas en clase.

Además, la secuencia admitiría otras variaciones y ampliaciones que la podrían hacer más completa. Hay cuestiones que nos hubiera gustado abordar y que, por cuestión de tiempo, se quedaron fuera de la programación. Para futuras implementaciones se podría añadir alguna sesión y trabajar otros elementos de análisis del lenguaje cinematográfico (el sonido, el color, la duración de las escenas) o hacer un análisis más completo de los personajes, atendiendo no sólo a su carácter y evolución, sino a su rol como personajes.

Por todo lo expuesto, creemos que la propuesta es válida para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, aunque somos conscientes de que se ha pilotado con un número muy reducido de alumnos, y creemos que un pilotaje en un contexto más numeroso aportaría más elementos para la valoración de los resultados.

Adjuntamos una tabla de programación (Tabla 2) en la que hemos incorporado los cambios mencionados tras evaluar la propuesta. Como se puede observar, la mayoría de las actividades son transferibles a cualquier serie, ya que todas están basadas en los elementos que comparten este tipo de narrativas (estructura por capítulos, un contexto espacio temporal o diferentes hilos argumentales y personajes). Sin embargo, hay una actividad (actividad 3 de la clase 3) que necesitaría una adaptación. El vecino está basada en un cómic, motivo que se aprovecha en la propuesta que hemos presentado en este trabajo, pero que no está presente en todas las series. Cada material que se vaya a utilizar tendrá sus peculiaridades. Por ejemplo, otros materiales están basados en novelas, elemento que se podría explotar llevando a clase un fragmento del texto y comparándolo con la serie, o adelantando algún pasaje de la novela e invitando a los alumnos a imaginar cómo será representado. A partir de las series ambientadas en el pasado, se puede trabajar más en profundidad el contexto histórico o imaginar cómo serían los protagonistas hoy en día. Estos son solo algunos ejemplos, ya que las posibilidades son abundantes. Por lo tanto, el docente debe estar muy atento a los elementos singulares del material con el que vaya a trabajar para incorporarlos de la forma más efectiva en las actividades.

Tabla 2

Propuesta de programación para ser adaptada a cualquier serie

CLASE 1	CLASE 2	CLASE 3
<p>Actividad 1: El proyecto. 15 min</p> <ul style="list-style-type: none"> A. ¿Qué es un <i>spin-off</i>? B. Ejemplos <p>Actividad 2: Hablamos de series. 25 min</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Nube de palabras sobre series B. Vocabulario de cine C. Las series preferidas de la clase <p>Actividad 3: Elegimos una serie. 45 min</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Análisis de los carteles. B. Visualización de los tráileres. C. Lectura de las sinopsis. D. Votación. <p>Actividad 4. Vemos los primeros capítulos. 10 min. Presentación de Padlet. Tarea: Contextualizar la serie.</p>	<p>Actividad 1: Comentamos los primeros capítulos. 30 min</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Conversación sobre la serie. B. Escena sin sonido. Estrategias de comprensión audiovisual. C. Puesta en común del contexto de la serie. <p>Actividad 2: La trama. 30 min</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Identificación de tramas. B. Preguntas de comprensión de la trama. <p>Actividad 3: Los personajes. 20 min</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Audio de reconocimiento de personajes B. Descripción a partir de adjetivos de carácter. C. Presentarse como un personaje <p>Actividad 4: Tipos de planos. 10 min Tarea: Elegir planos favoritos y preparar preguntas de comprensión.</p>	<p>Actividad 1. Los capítulos anteriores. 25 min</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Puesta en común de las preguntas de comprensión. B. Explicación de los planos favoritos seleccionados. <p>Actividad 2: Profundizamos en los personajes. 30 min</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Frases de los personajes, ¿quién las dijo? B. ¿Con qué personaje harías estas cosas? <p>Actividad 3: El cómic. 15 min</p> <ul style="list-style-type: none"> A. El cómic B. Onomatopeyas <p>Actividad 4: Seguimos... 15 min Lectura de un diálogo de una escena del próximo capítulo. ¿Cómo imaginamos la escena? Tarea: Grabar un audio en Padlet diciendo una frase de algún personaje.</p>
CLASE 4	CLASE 5	CLASE 6
<p>Actividad 1: ¿Quién dijo...? 10 min Puesta en común de los audios que han grabado los estudiantes.</p> <p>Actividad 2. Los personajes. 20 min</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Análisis de conflictos de los personajes. B. Consejos para los personajes. <p>Actividad 3: Y al final...¿qué pasa?. 40 min</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Imaginar un final para las tramas. B. Completar viñeta con <i>Storyboard That</i>. <p>Actividad 4: Selección de personaje. 15 min</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Elegir un personaje B. Recapitulación de la información sobre el personaje elegido. Lluvia de ideas para la historia. <p>Tarea: seguir con la lluvia de ideas.</p>	<p>Actividad 1: El final. 10 min Opinión sobre el final de la serie. Pensar otros finales. Imaginar cómo podría continuar la siguiente temporada.</p> <p>Actividad 2: Creamos una historia 20 min.</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Elementos básicos de una historia. B. Escribir guión. <p>Actividad 3: El storyboard. 45 min</p> <ul style="list-style-type: none"> A. ¿Qué es un storyboard? B. Evaluación del ejemplo C. TAREA FINAL 	<p>Actividad 1: Terminamos. 20 min</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Terminar la tarea final. B. Título de la nueva serie <p>Actividad 2: Evaluar el producto final. 10 min</p> <p>Actividad 3: Cierre y valoración del proyecto.</p>

6. Conclusiones

La atracción que despiertan las series de televisión y la accesibilidad a estas por parte de los estudiantes desde cualquier rincón del mundo las convierten en un recurso didáctico que debe ser tenido en cuenta, estudiado e incorporado en las aulas. Su interés como textos narrativos, la estructura por capítulos y la calidad cinematográfica que ofrecen, son elementos que enriquecen las posibilidades de explotación. Hemos presentado en este trabajo una propuesta didáctica basada en la serie española *El vecino*, y los datos obtenidos a partir de su pilotaje con dos alumnas del nivel B1. De estos datos podemos concluir que la secuencia contribuye a la mejora de la competencia audiovisual de las alumnas, incluida la cinematográfica, a través del desarrollo de estrategias de comprensión, que a su vez fomentan la autonomía y les empoderan a la hora de enfrentarse a textos audiovisuales de forma independiente. Además, la secuencia ha contribuido al desarrollo de la competencia lingüística, tanto en la adquisición de léxico, como en la práctica de estructuras en un uso real con la finalidad de resolver las tareas. Por último, ha propiciado el conocimiento y uso de herramientas digitales, que han sido explotadas técnica y creativamente fomentando la participación y el desarrollo de acciones colaborativas. La propuesta, además, estimula la motivación y el aprendizaje afectivo. Por lo tanto, podemos concluir que la convergencia de dos potentes recursos didácticos, como son los materiales audiovisuales, en concreto las series de televisión y las TIC, brinda al docente la posibilidad de ofrecer a sus estudiantes un tipo de clase innovadora y estimulante, que genera aprendizaje significativo. El papel del profesor será determinante para garantizar una selección adecuada de los materiales, de las herramientas digitales y de las actividades.

Otro de los objetivos de la propuesta era la integración de elementos del aprendizaje informal. En el mundo tecnológico y en constante cambio en el que vivimos, este tipo de aprendizaje está cada vez más presente y, como docentes, es necesario hacer una reflexión sobre las posibilidades que ofrece el incluirlo dentro de los ámbitos formales y no formales de la enseñanza. Hemos visto a lo largo de estas páginas que el incluir en la programación didáctica algunas de las rutinas que realizamos en entornos informales, como ver series o comunicarnos por *WhatsApp*, aporta beneficios en el desarrollo del aprendizaje.

En términos de sostenibilidad, la propuesta presenta un inconveniente: el tiempo y esfuerzo que el profesor tiene que emplear en su diseño. Por un lado, el tiempo necesario para sondear la oferta de series para su selección. Por otro, el tiempo dedicado a conocer las herramientas digitales y a tener un manejo como para ser capaz de enseñar y dar soporte a los estudiantes. En tercer lugar, la creación de las actividades implica el visionado

minucioso de la serie elegida y un cuidadoso trabajo de selección de aquellos elementos que mejor se adapten a las necesidades específicas de las actividades, así como una labor de diseño de los materiales. Con respecto a la parte de elegir las actividades y su secuenciación, esperamos que la tabla de programación que ofrecemos en este trabajo pueda servir como guía y apoyo a cualquier docente interesado en poner en práctica esta propuesta, o de inspiración para crear una propia.

A pesar del tiempo y el esfuerzo necesarios por parte del profesor, creemos que la propuesta es rentable, ya que resulta innovadora, estimulante para los alumnos y el docente, y ofrece un aprendizaje memorable. Los elementos novedosos que presenta la propuesta pueden resumirse en tres puntos: el tratamiento de la serie, la selección de la tarea final y la incorporación del grupo de *WhatsApp*.

1. Con respecto al tratamiento de la serie, la propuesta está enfocada desde la perspectiva multimodal, realizando un trabajo con el material que promueve la reflexión sobre los distintos niveles de significado que encontramos en el texto. Como hemos visto en estas páginas, las alumnas han tomado conciencia de la capacidad comunicativa de algunos de estos elementos (los tipos de plano o los gestos y posturas de los actores) y han sido capaces de usarlos de forma efectiva para comunicar su historia.

Otro elemento novedoso de la propuesta, relacionado con el tratamiento de la serie, es el visionado extensivo del material. Esto implica, por parte de los estudiantes, tomar conciencia de que el objetivo de esta forma de ver las series es adquirir una comprensión global del texto, que les permita disfrutar del material sin necesidad de entenderlo todo. Por parte del profesor, implica apoyar este visionado a través de tareas que favorezcan la comprensión y contribuyan a construir el significado del texto de forma significativa, dentro y fuera del aula.

El visionado extensivo requiere también cierto grado de compromiso y autonomía por parte de los estudiantes. Consideramos que este aspecto se ve favorecido por otro elemento de nuestra propuesta: la elección de la serie por parte de los estudiantes. Este factor incide de forma significativa en su motivación y les empodera en el desarrollo del trabajo, pero tiene algunas desventajas para el docente. Hasta el final de la primera sesión el profesor desconoce con qué serie se va a trabajar, lo que hace que sea necesaria una mínima cantidad de tiempo entre sesión y sesión, que dé al profesor la posibilidad de ver los capítulos detalladamente y preparar las actividades.

2. Otro componente novedoso de la propuesta es la realización de un *spin-off* como producto final. El *spin-off* es un género que no ha sido explotado en ELE, pero construir una historia a partir de un personaje de otra, ofrece un valioso marco para el tratamiento de la narración principal y da un significado más profundo al análisis de sus personajes. Aunque en nuestro caso el pilotaje se ha realizado solo con dos alumnas, la tarea final en un contexto más numeroso podría tener múltiples posibilidades: cada pareja elegir personajes diferentes, o hacer diferentes historias sobre el mismo personaje. También permitiría añadir alguna actividad final, como realizar una exposición y concurso con los productos resultantes, introduciendo la co-evaluación.

3. El tercer elemento novedoso es la creación del grupo de *WhatsApp*. Aunque los estudiantes ven la serie solos y gestionan la forma de hacerlo, construyen el sentido del texto a través de la interacción. El grupo de *WhatsApp* constituye un espacio de diálogo que traspasa los límites de la clase, generando un entorno de aprendizaje informal que fomenta la motivación e implicación, promueve el seguimiento y el acompañamiento entre sesiones y genera un clima de aprendizaje afectivo. Por último, queremos añadir que el grupo también ha trascendido al proyecto y sigue vivo a día de hoy, muy activo ante el inminente estreno de la segunda temporada de *El vecino*, que las alumnas han acogido con entusiasmo. Nos consta que las dos van a seguir la serie y estamos convencidos de que nuestra propuesta ha contribuido a que las alumnas lo vayan a hacer de una forma más beneficiosa para su aprendizaje.

Por su originalidad en estos tres puntos, consideramos la propuesta de interés para la comunidad docente y esperamos que pueda sugerir nuevos planteamientos y líneas de investigación en el futuro.

Finalmente, como docentes, la realización de este proyecto nos ha dado una nueva perspectiva sobre el uso de materiales audiovisuales en clase, y una nueva mirada hacia las posibilidades que nos brindan las TIC, no solo como medios técnicos, sino como posibilitadoras para la creación de diferentes tipos de tareas significativas. Además, ha supuesto para nosotros un ejercicio de reflexión y toma de decisiones muy relevante en nuestro proceso de aprendizaje, un reto enriquecedor y estimulante. A lo largo del desarrollo del proyecto, tanto en la fase de diseño de la propuesta y su implementación, como en la redacción de esta memoria, hemos recurrido a los apuntes y la bibliografía de la mayoría de las asignaturas del máster. Principalmente las asignaturas de Cine y Literatura y TIC, pero también han tenido mucho peso las de Análisis y diseño de materiales, Metodología, Investigación, Lingüística textual, Evaluación, Adquisición e Instrucción de lenguas. Por lo

tanto, realizar este trabajo ha supuesto una experiencia muy fértil, en tanto que ha significado la asimilación de los conocimientos de forma transversal y práctica, confluyendo en un solo proyecto, perfecto epílogo de todo el proceso de aprendizaje que ha supuesto para nosotros la realización del máster.

Referencias

- Alm, A. (2019). Piloting Netflix for intra-formal language learning. *CALL and complexity - Short papers from EUROCALL*, (pp.13-18).
<https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.38.979>
- Alm, A. (2021). Language Learning with Netflix: from Extensive to Intra-formal Learning. *The EuroCALL Review*, 29(1), 81-92. <https://doi.org/10.4995/eurocall.2021.14276>
- Carrión, J. (2011). *Teleshakespeare*. Errata naturae.
- Clare, A. (2017). The power of video. En K. Donaghy & D. Xerri (Eds.) *The image in English Language Teaching*, (pp. 33-42). ETL Council.
- Consejo de Europa, (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Instituto Cervantes para la traducción en español. Anaya.
- Corpas, J. (2000). *La utilización del vídeo en el aula de ELE. El componente cultural*. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE (pp. 785-792). Zaragoza.
- Dizon, G. (2018). Netflix and L2 learning: a case study. *The EuroCALL Review*, 26(2), 30-40. <https://doi.org/10.4995/eurocall.2018.9080>
- Donaghy K. y Whitcher, A. (2015). *How To Write Film And Video Activities*. Smashwords.
- Estevan, M. y Navarro, R. (2019-presente). *El vecino* [Serie de Televisión]. Zeta Audiovisual; Netflix España; Astiberri Ediciones.
- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 29, 100-107.
<https://doi.org/10.3916/C29-2007-14>
- Florez, M. (2004). Estrategias para desarrollar diferentes tipos de textos a través de las películas. *RedELE. Revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*, 1, 1-9.
<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/72232>
- Herrera, F. (2011). "Aprendizaje en red y actividades digitales significativas". *Mosaico* 28, 4-7. <http://franherrera.com/almacen/franherrera-mosaico-28.pdf>
- Herrera, F. (2015). *Storytelling, narrativa y adquisición de una segunda lengua*.
<https://www.difusion.com/storytelling-narrativa-y-adquisicion-de-una-segunda-lengua/>
- Herrero, C. (2018). Medios audiovisuales. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.) *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*, (pp. 565-582). Routledge.
- Herrero, C. y Valbuena, A. (2009). *Nuevos alfabetismos en clase de ELE a través del cine*. Actas de las II Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes (pp. 52-66). Manchester.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2009/10_herrero-valbuena.pdf

- Iglesias, I. (1999). *La creatividad en el proceso de enseñanza aprendizaje de ELE: caracterización y aplicaciones*. Actas X Congreso Internacional de la ASELE. Nuevas Perspectivas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (pp. 941-954). Cádiz. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_x.htm
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós. (Obra original publicada en 2006)
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203299234>
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (2002). Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. *Visual Communication*, 1(3), 343-368.
<https://doi.org/10.1177/147035720200100306>
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Ediciones Morata. (Obra original publicada en 2003)
- López, M. y Nicolás, M. (2016). El análisis de series de televisión: construcción de un modelo interdisciplinario. *ComHumanitas: Revista Científica De Comunicación*, 6(1), 22-39. <http://www.comhumanitas.org/index.php/comhumanitas/article/view/20154>
- Martín Peris, E. et al. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. SGEL.
https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lecturaintensiva.htm
- Moreno, C. (2016). *La sociocultura en el aula de ELE a través de las series de televisión: el caso del Ministerio del tiempo*. Trabajo de fin de máster. Universidad Internacional de La Rioja.
- Noguerolles, M. (2010). Actividades para desarrollar la comprensión auditiva y audiovisual en el aula de ELE. *III Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China. Suplementos SinoELE 3*, 1-27.
- Pérez, N. (2017). Guía de trabajo Las chicas del cable. Capítulo uno: Los sueños. *TECLA Profesorado. Revista de la Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda*, 4, 12-20.
- Pujadas, G. y Muñoz, C. (2019). Extensive viewing of captioned and subtitled TV series: a study of L2 vocabulary learning by adolescents. *The Language Learning Journal*, 47, 479-496. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1616806>
- Pujolà, J. T. (2011). El desarrollo de la competencia comunicativa digital de profesores y alumnos en el aula de ELE. [Presentación Powerpoint] Slideshare.
<https://bit.ly/3yTihod>

- Rodgers, M. (2018). Extensive Viewing: Extra-Curricular Language Learning Outside the Classroom Walls. En J. Wiley & Sons (Eds.) *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0932>
- Sangro, P. (2005). El piloto de las series de televisión: el caso de “Aida”, primera “spin off” española. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 25. <https://doi.org/10.3916/C25-2005-145>
- Santamaría, A. (2000). La narración como acción mediada en el marco de una psicología cultural. Un estudio en adultos. *Anuario de Psicología*, 31(4), 139-161.
- Shafirova, L. (2018). Aprender una lengua extranjera en línea. En D. Hernández, D. Cassany y R. López (Coords.) *Háblame de TIC 5. Prácticas de lectura y escritura en la era digital* (pp. 171- 192). Editorial Brujas.
- Webb, S. (2015). Extensive viewing: language learning through watching television. En Nunan, D. y Richards, J.C. (Eds.) *Language Learning Beyond the Classroom* (pp. 159-168). Routledge.
- Zanón, J. (1990). *Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras*. Centro Virtual Cervantes. Antologías didácticas. En *Cable* 5,19-27. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/zan01.htm

ANEXO I: CUESTIONARIO DE ANÁLISIS DE NECESIDADES

BLOQUE 1: DATOS PERSONALES

NOMBRE

EDAD

BLOQUE 2: SOBRE TUS HÁBITOS Y GUSTOS POR LAS SERIES

1. ¿Cuántas series ves al mes?

- 1 o 2
- 3 o 4
- más de 4
- ninguna
- otros

2. Cuando estás viendo una serie, ¿cuántos capítulos ves a la semana?

- entre 1 y 4
- entre 5 y 10
- más de 10
- otros

3. ¿En qué idioma ves la series?

- En versión original con subtítulos en mi idioma
- Doblada en mi idioma
- Otros

4. ¿Cómo eliges la serie que vas a ver?

- Por recomendación de mis amigos
- Por recomendación de la plataforma
- Veo el trailer y leo la sinopsis
- Otros

5. ¿Qué tipos de series te gustan?

- Históricas
- Policiacas
- Cómicar
- De aventuras
- De fantasía
- De ciencia ficción
- Dramáticas
- De suspense
- De animación
- De acción
- Otros

6. ¿Tienes una serie favorita? ¿Cuál es?

7. Cuando una serie te gusta, ¿buscas más información sobre ella en internet, páginas web, blogs, etc?

- sí
- no

8. ¿En qué plataforma ves las series?

- Netflix
- Amazon Prime
- HBO
- Filmin
- Otra

9. ¿Has visto alguna serie española? Escribe la lista de las series españolas que has visto por orden de preferencia.

10. ¿Crees que ver series te puede ayudar a aprender español?

BLOQUE 3: SOBRE LAS REDES SOCIALES

11. ¿Qué redes sociales usas?

- Facebook
- Instagram
- Twitter
- Ninguna
- Otras

12. ¿Con qué frecuencia haces estas cosas en las redes sociales?

	muy frecuentemente	frecuentemente	ocasionalmente	raramente	nunca
leer contenido					
compartir contenido					
crear contenido					

13. ¿Qué tipo de contenidos publicas en las redes sociales?

- Noticias
- Información personal
- Vídeos
- Fotos
- No publico nada
- Otros

14. ¿Con qué dispositivo te conectas mayormente a internet?

- móvil
- ordenador
- laptop
- tablet
- otros

15. ¿Cuánto tiempo al día dedicas a las redes sociales?

- menos de una hora
- de 1 a 3 horas
- de 3 a 5 horas
- más de 5 horas

BLOQUE 4: SOBRE TUS HÁBITOS DE LECTURA Y ESCRITURA

16. ¿Qué tipo de textos lees?

	muy frecuentemente	frecuentemente	ocasionalmente	raramente	nunca
periódicos o revistas					
novelas					
cómics					
artículos académicos					
cuentos					
poesía					
blogs					
otros					

17. ¿Qué géneros te gusta leer?

- historia
- suspense
- terror
- amor
- ciencia ficción
- aventuras
- fantasía
- humor
- otros

18. ¿Con qué frecuencia escribes?

	muy frecuentemente	frecuentemente	ocasionalmente	raramente	nunca
correos electrónicos					
mensajes de texto					
en foros de internet					
en un blog					
en redes sociales					

19. ¿Qué tipo de textos escribes?

- reflexiones personales
- ficción
- poesía
- redacciones para la clase

ANEXO II: CLASE 1. ¡NOS GUSTAN LAS SERIES!

1. ¡NOS GUSTAN LAS SERIES!



Objetivos de la sesión:

1. Presentar el proyecto.
2. Escribir la lista de las series favoritas de la clase.
3. Elegir una serie para el proyecto.
4. Preparar el visionado de los primeros capítulos.

1. EL PROYECTO


TAREA FINAL: Realizar el *spin-off* sobre un personaje de una serie. Para ello, vamos a trabajar durante 5 sesiones con una serie española y vamos a analizar sus diferentes elementos con el objetivo de crear, después, nuestra propia historia. Después, vamos a realizar el *storyboard* del primer capítulo.

A. ¿Sabes qué es un *spin-off*? Lee la definición y el ejemplo. ¿Se te ocurre algún otro?

Se conoce como *spin-off* a las narraciones centradas en personajes de obras de ficción originales, ya sean libros, series, películas o videojuegos. *Spin-off* es una palabra en inglés que hace referencia a un “giro que se independiza de otro mayor”, es decir, un subproducto. En español, se traduce como *serie derivada*, aunque es común el uso de la palabra en inglés.



Un ejemplo de *spinoff* es Aida, el primero que se hizo de una serie de televisión española, Siete vidas.

- B.**  Busca en internet algún otro ejemplo de *spin-off* y cuéntaselo a tus compañeros.

2. HABLAMOS DE SERIES

- A.** Escribe tres palabras que te vienen a la mente cuando piensas en series y observa la nube de palabras. ¿Las entiendes todas?



Entra en [menti.com](https://www.menti.com) y usa el código: 23 54 22

Entra con el link desde el chat de la clase:
<https://www.menti.com/o3e5zs6y1a>

- B.** Relaciona cada una de estas palabras con su significado. Comprueba tus respuestas con un compañero.

1. capítulo

2. trama

3. personaje

4. escena

5. plano

6. protagonista

7. giro argumental

a. historia, argumento.

b. personaje principal.

c. cada una de las partes en que se divide una obra.


d. actor que interviene en una película.

e. punto de vista de la cámara.

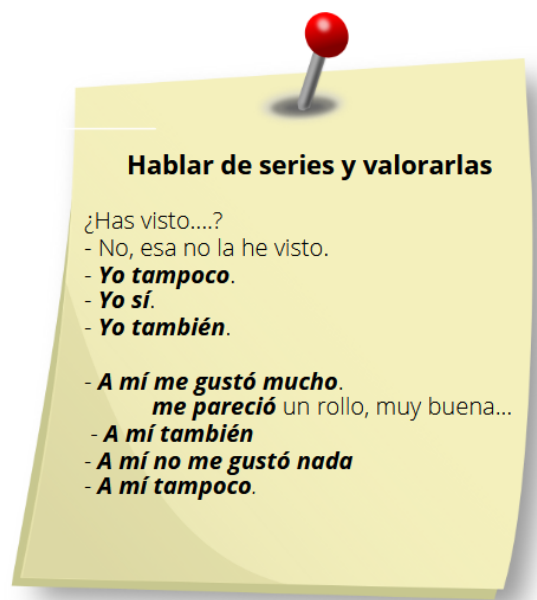
f. cambio de dirección en la cadena de acontecimientos de una trama.

g. acción dramática que tiene lugar en el mismo tiempo y espacio.

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	

C.  Habla con tus compañeros sobre tus gustos por las series. ¿Qué series te han gustado? ¿Por qué? ¿Con qué persona de la clase coincides más en gustos? Escribimos la lista de las tres series que más gustan a la clase.


- 1.
- 2.
- 3.



3. ELEGIMOS UNA SERIE

A. Aquí tienes los carteles de tres series españolas. ¿Qué elementos de la serie aparecen en el cartel? ¿Qué podemos saber sobre la serie?. Solo a partir del cartel, ¿hay alguna serie que te interese más que otra?



B.  Vemos el tráiler de las tres series. ¿De qué trata cada una? Escribe un par de frases explicando de qué crees que va cada serie.

LA CHICAS DEL CABLE:

<https://www.youtube.com/watch?v=nVqy7maP9rU>

EL VECINO: <https://www.youtube.com/watch?v=gA0iOGDZ8Po>

LOS FAVORITOS DE MIDAS:

<https://www.youtube.com/watch?v=WF2nLcpuDRM>


**Hablar del argumento
de una serie**

Va de...

Trata de...

Es sobre...

C.  ¿Qué serie te gustaría ver? ¿Hay alguna que no te apetezca nada?

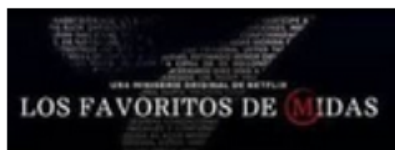
D.  Antes de votar la serie que prefieres ver, lee la sinopsis de cada una. ¿Coinciden los argumentos con los textos del apartado B? ¿Sigues teniendo las mismas preferencias?



Ambientada en los años 20 en la ciudad de Madrid, cuenta la historia de cuatro mujeres que proceden de distintos lugares del país. Estas mujeres llegan a la capital tras ser contratadas como operadoras de la centralita de la única compañía de telefonía que existe. Para ellas empieza la lucha por una independencia que tanto su entorno como la sociedad de la época les niega.

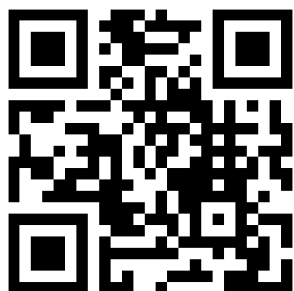


A Javier no le van muy bien las cosas. Tiene un trabajo precario y la relación con Lola, su novia, está en crisis. Un día, un extraterrestre le pasa sus poderes antes de morir. Ahora es un superhéroe, pero las cosas no le van mejor. Jose Ramón su vecino, le enseña a usar los poderes para el bien y a ocultar su identidad secreta, especialmente ante Lola, que está investigando al misterioso superhéroe para convertirse en una gran periodista.



Historia inspirada en el relato corto de Jack London "The Minions of Midas", publicado en 1901, en el que un gran empresario sufre un extraño chantaje: si no paga, "Los Favoritos de Midas" matarán a personas aleatoriamente.

E. Votamos la serie con la que vamos a trabajar este curso. Elige la serie que te apetece ver en primer lugar, en segundo y en tercero.





Entra en [menti.com](https://www.menti.com) y usa el código 74 58 64 0

Entra con el link enviado al chat de la clase.
<https://www.menti.com/956txhnuxn>

4. VEMOS LOS PRIMEROS CAPÍTULO...



Toda historia tiene cuatro elementos principales: un lugar donde sucede, un espacio de tiempo, unos personajes y una trama. Visionamos los primeros capítulos de la serie. Presta atención a estos aspectos y completa la tabla:


LA ÉPOCA
¿En qué año transcurre la serie? ¿Qué elementos visuales nos hablan de esa época?  Busca y amplía: ¿Qué estaba pasando en España en esa época? ¿Y en tu país?
LOS ESCENARIOS
¿En qué ciudad o lugar está ambientada la serie? ¿Cuáles son los principales escenarios?  Busca y amplía: ¿Dónde fue rodada la serie?
LOS PERSONAJES
Haz una lista con los principales personajes de la serie
LA TRAMA
Resume la trama principal de la serie en dos frases.

2. PRIMERAS IMPRESIONES

Objetivos de la sesión:


1. Contextualizar la serie y hacer una lista de los personajes.
2. Analizar las tramas principal y secundarias.
3. Describir a los personajes.
4. Preparar el visionado de los siguientes capítulos.

1. COMENTAMOS LOS PRIMEROS CAPÍTULOOS...

A.  Comenta con tus compañeros tus primeras impresiones sobre El vecino.

1. Sobre la serie: ¿Qué te parece la serie? ¿Te gusta? ¿Por qué? ¿Qué es lo que más te gusta? ¿Y lo que menos?


2. Sobre la forma de verla y tus sensaciones con el idioma: ¿Cómo has visto la serie, con subtítulos o sin ellos? ¿Te ha costado entenderla? ¿Has visto los capítulos una sola vez o más? ¿Has tenido que repetir alguna escena?

B.  Cuando vemos una serie, además de lo que dicen los personajes, hay otros elementos que nos ayudan a comprender qué está pasando. ¿Cuáles son esos elementos?




Vamos a ver un fragmento de la serie sin audio. Comenta con tus compañeros: ¿Qué crees que está pasando? ¿A qué momento de la historia corresponde? ¿Qué caras están poniendo los actores? ¿Actúan bien? ¿Cómo crees que se sienten? ¿Crees que hay música? ¿Cómo es la música?



c.  En los primeros capítulos, nos hemos fijado en los elementos que contextualizan la serie. Entra en el Padlet de la clase y añade tus ideas.

Padlet <https://es.padlet.com/delialorenzogomez/mclowfdnbss3nyyc>

2. LA TRAMA

A.  ¿Cuál es la trama principal de la serie? Además de la trama principal, en las series siempre hay tramas secundarias. En parejas, comenta las tramas que has identificado y escribe una frase sobre cada una en nuestro Padlet.

B. Lee las siguientes preguntas sobre la serie y elige la opción correcta. Después, comprueba tus respuestas con un compañero.

1. Lola necesita conseguir seguidores en las redes sociales...

- a) Para dar celos a Javi.
- b) Porque la revista donde trabaja se lo exige.
- c) Porque quiere ser famosa.

2. A Julia le enfada que en el barrio...

- a) Estén abriendo muchas casas de apuestas.
- b) Haya demasiadas plazas para que aparquen los minusválidos.
- c) No haya gimnasios.

3. Javi rescata al perro porque...

- a) Le encantan los perros.
- b) Se siente responsable.
- c) José Ramón se lo pide.

4. ¿Por qué pierde Javi su trabajo?

- a) Porque el jefe quiere contratar a su primo.
- b) Porque el bar no tiene muchos clientes.
- c) Porque el jefe le pilla mintiendo.


5. ¿Cómo reacciona Julia cuando ve a un ladrón robando el coche mal aparcado?

- a) Se asusta.
- b) Se entristece.
- c) Se alegra.



1	2	3	4	5

3. LOS PERSONAJES


A.  Escucha estos fragmentos de la serie e identifica al personaje. ¿Quién está hablando?

<u>1</u>	
<u>2</u>	
<u>3</u>	
<u>4</u>	



B. ¿Con qué personaje del apartado A relacionas los siguientes adjetivos de carácter? Añade un adjetivo más para cada personaje.

mentiroso/a	tímido/a	egocéntrico/a	gracioso/a
ingenuo/a	idealista	valiente	amable
inteligente	calculador/a	acogedor/a	sensible

C.  Preséntate como si fueras otro de los personajes de la serie. Tus compañeros adivinan quién eres. Completa la lista de Padlet con los nuevos personajes.

4. VEMOS LOS SIGUIENTES CAPÍTULOS...



1. Mira los siguientes capítulos y prepara 2 preguntas como las de la actividad 2.B.

1. Lola necesita conseguir seguidores en las redes sociales...

- a) Para dar celos a Javi.
- b) Porque la revista donde trabaja se lo exige.
- c) Porque quiere ser famosa.

2. A Julia le enfada que en el barrio...

- a) Estén abriendo muchas casas de apuestas.
- b) Haya demasiadas plazas para que aparquen los minusválidos.
- c) No haya gimnasios.

3. Javi rescata al perro porque...

- a) Le encantan los perros.
- b) Se siente responsable.
- c) José Ramón se lo pide.

4. ¿Por qué pierde Javi su trabajo?

- a) Porque el jefe quiere contratar a su primo.
- b) Porque el bar no tiene muchos clientes.
- c) Porque el jefe le pilló mintiendo.

5. ¿Cómo reacciona Julia cuando ve a un ladrón robando el coche mal aparcado?

- a) Se asusta.
- b) Se entristece.
- c) Se alegra.

2. El cine cuenta con muchos recursos para narrar una historia (imagen, diálogos, acciones...). Uno de esos recursos es la utilización de diferentes planos. Lee la descripción de los siguientes tipos de planos y relaciona cada uno con una imagen. ¿Qué expresa cada uno de ellos?
Mira los siguientes capítulos observando los tipos de plano y selecciona uno o dos que te gusten.



LENGUAJE CINEMATOGRAFICO: Tipos de plano

Planos generales: Presenta un entorno o un paisaje de grandes dimensiones.

Plano medio: Encuadra al sujeto. Normalmente desde la cintura o rodillas.

Primer plano: Presenta un objeto aislado o la cara y los hombros del personaje.



3. FANS DE "EL VECINO"



Objetivos de la sesión:


1. Poner en común nuestras preguntas de comprensión y nuestros planos favoritos.
2. Profundizar en el análisis de los personajes.
3. Conocer el cómic en el que está basada la serie.
4. Preparar el visionado de los siguientes capítulos.

1. LOS CAPÍTULO ANTERIORES


TRABAJAMOS EN PADLET:

<https://es.padlet.com/delialorenzogomez/mclowfdnbss3nyyc>

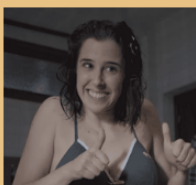
A. Copia las preguntas de comprensión que has preparado. Lee las de los compañeros y respóndelas.

B.  Explica a la clase qué planos has elegido y por qué te gustan.

2. PROFUNDIZAMOS EN LOS PERSONAJES

A.  Estas frases son de algunos personajes secundarios de la serie. ¿Quién crees que las ha dicho? En parejas, pensad quién ha dicho cada frase.

PERSONAJES SECUNDARIOS



ALICIA



ADOLFO



ROBER




LITOS



MARCELO

1. "No...primero unas **birras** y unos bailecitos y luego hablamos de negocios"
2. "¡Es que a lo mejor se ha comido muchos paparajotes, y es alérgico, y está en el suelo y no respira! ¡Es que a lo mejor lo he *matao*!"
3. "Te ofrezco mi ayuda y, ¿qué me das a cambio? más mentiras, **trolas** y más trolas"
4. "Carlos solo me llama mi madre"
5. "Si hace falta ir puerta por puerta para adivinar quién es, yo me subo los ocho pisos contigo"
6. "Nosotros no castigamos, nosotros equilibramos el karma"
7. "Llevo dos días llamándote y no me coges las llamadas y has salido por las noticias y yo estaba muy preocupada"
8. "Tú preguntas por José Pamón, muy mal **el pibe**, se largó *tó maleducaao*, que la casa no era lo suficiente para el señorito"

B.  En las frases del apartado A hay algunas palabras resaltadas en negrita que usamos en el lenguaje coloquial. ¿Sabes qué significan?

C.  ¿Con qué personaje de la serie harías estas cosas?

- ➔ compartir piso
- ➔ irte de fiesta
- ➔ ser socios en un negocio
- ➔ invitarle a tu casa en tu país
- ➔ tener una cena romántica
- ➔ tener una conversación interesante

Hablar de situaciones hipotéticas imaginarias

***Me iría** de fiesta con Julia, porque me parece muy divertida...*

C.  ¿Cuál es el conflicto de cada uno de los personajes?

Adolfo es muy buena persona, **pero** a veces tanto que la gente se aprovecha de él, sobre todo Javi.

D.  ¿Qué consejos les darías? Escribe tus consejos en el Padlet de la clase.

Estructuras para dar consejos

***Deberías** estudiar*

***Tienes que** estudiar*

***Yo** (en tu lugar), **estudiaría**.*

***Estudia** (Imperativo)*

3. LA HISTORIA SE REPITE...

A. La serie El vecino está basada en un comic. Esta es una de las páginas del cómic. ¿Qué personajes aparecen? ¿Se parecen a los de la serie? ¿A qué momento de la historia corresponde? ¿Qué diferencias hay entre el cómic y la serie con respecto a ese momento?



B. Observa cómo se representan los ruidos en el cómic. ¿Qué acciones expresan?

C. Aquí tienes otras imágenes del cómic. ¿Cuál de los sonidos escritos abajo crees que corresponde a cada una?



1



4



2



3

Clic



Plaf Uff

Ahhhh

4. SEGUIMOS...

A. El siguiente diálogo corresponde a una escena del próximo capítulo que vamos a ver. Léelo y comenta con tus compañeros:

- ✓ ¿Dónde crees que están?
- ✓ ¿Por qué han llegado a esta situación?
- ✓ ¿Qué caras crees que están poniendo los personajes? ¿Y qué voz?
- ✓ ¿Están de pie o sentados?
- ✓ Cuando Titán dice: “¡Mira esto!” ¿A qué crees que se refiere?



Escena del capítulo 7

Diálogo entre Lola Y Titán

TITÁN: Buenos días, Lola. Gracias por aceptar la invitación.

LOLA: Ehhh...Lo siento, no me acostumbro todavía a ver a alguien...volar.

TITÁN: ¡Soy un guardián del universo! Me impresiona hasta a mí...

LOLA: ¡Ah! ¿Eso es lo que eres?

TITÁN: ¡Sí! Ese es mi cargo.

LOLA: Entiendo, entonces, que no eres...no eres humano.

TITÁN: Mmmm, mmmm, mmmm... ¡Mira esto! ¡¡Aahhhhhhhh!!!!

LOLA: ¡¡¡¡Ahhhhhhh!!!!

TITÁN: ¡¡¡Ahhhh!!! Ya está, ¿lo ves? ¡Soy irrompible!

B. En parejas, elegid un personaje cada uno y leed en voz alta el diálogo.



Para los próximos capítulos...

- 1.** Fíjate en esta escena cuando la veas en la serie. ¿Es como te la habías imaginado? ¿Se parece a vuestra representación? Envía un whatsapp al grupo de la clase con una reacción.
- 2.** Prepara dos frases “¿Quién dijo...?” como las del ejercicio 2.A. Grábalas en audio en el Padlet de la clase. En la próxima clase tus compañeros harán las hipótesis sobre qué personaje las ha dicho.

4. Y AL FINAL...¿QUÉ PASA?

Objetivos de la sesión:

1. Poner en común nuestras frases "quién dijo".
2. Conocer el cómic en el que está basado la serie.
3. Pensar posibles finales para las tramas.
3. Elegir un personaje para nuestro *spinn-off*.


1. ¿QUIÉN DIJO...?

TRABAJAMOS EN PADLET:

<https://es.padlet.com/delialorenzogomez/mclowfdnbss3nyyc>

A.  Escucha las frases seleccionadas por tus compañeros. ¿Quién lo dijo?

3. Y AL FINAL...¿QUÉ PASA?

- A.  ¿Cómo crees que va a ser el final de las historias?



Estructuras para hacer hipótesis

CON INDICATIVO

Creo que...

A lo mejor...

Seguramente...

CON SUBJUNTIVO

Lo más seguro es que...

Es posible que...

Puede que...


CON INDICATIVO Y SUBJUNTIVO

Tal vez...

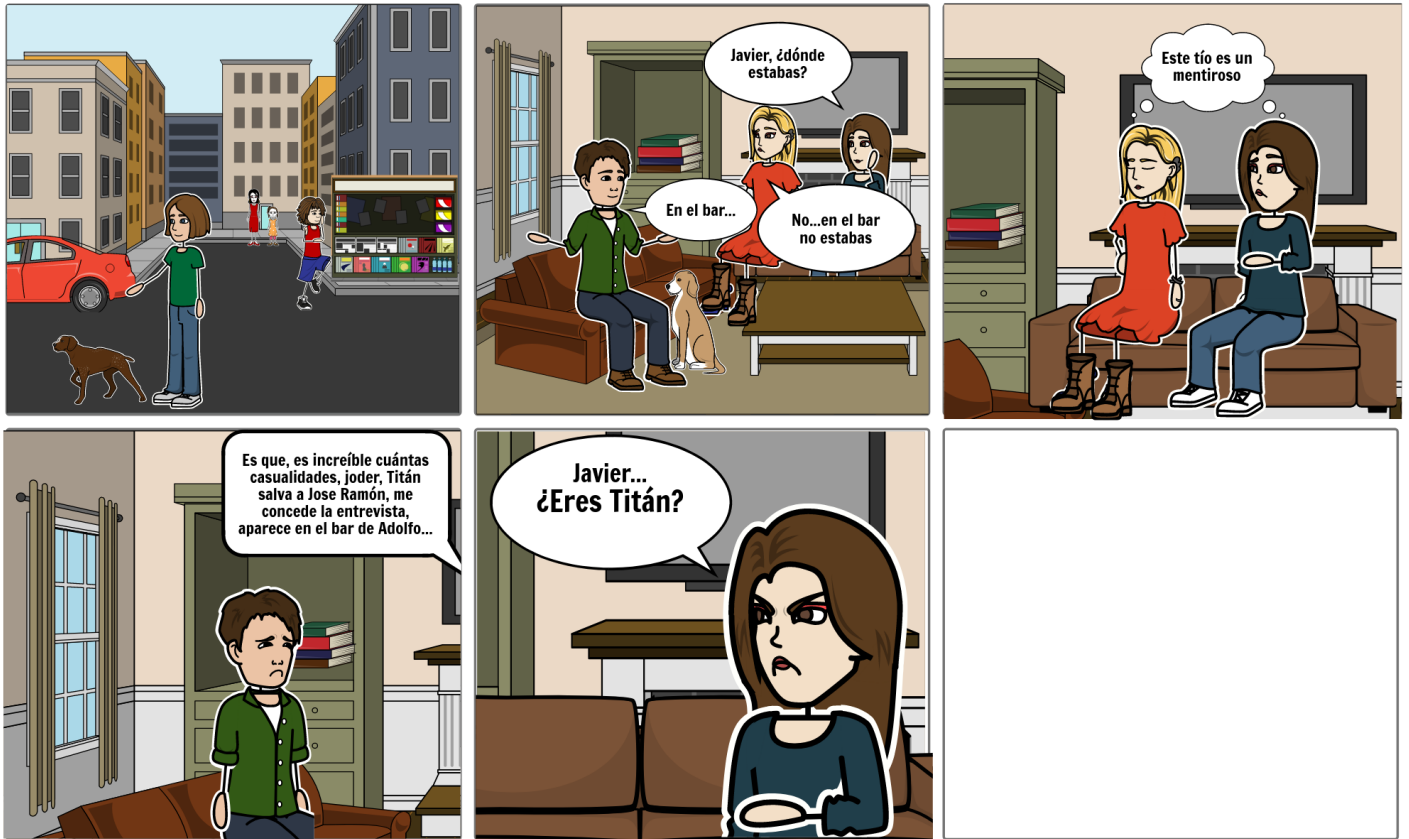
Quizás...

Probablemente...

Posiblemente...

- B.  En parejas, escribid dos o tres frases contando cómo creéis que van a acabar las diferentes tramas de la serie.

C. Aquí tienes la representación de una de las escenas del último capítulo. ¿Cómo crees que termina? Vamos a conocer la herramienta Storyboard That y a crear la última viñeta de esta escena.



Create your own at Storyboard That

Para acceder a Storyboard That, entra en la página con el link siguiente e introduce tu usuario y contraseña.

https://www.storyboardthat.com/account/logon?returnUrl=%2Fclassroom%2Fjoin%2Fdeliapr ofe%2Flost167%3Fgroup_id%3Da4-0dd53dx388%26group_password%3Dfact276

4. ELEGIMOS PERSONAJE

A. ¿Han evolucionado los personajes a lo largo de la serie? ¿Cómo han cambiado? ¿Cómo eran al principio? ¿Y ahora? ¿Cómo serán en el futuro? Puedes consultar las ideas que tenemos en el Padlet sobre los personajes.



B. Elegimos un personaje para nuestro *spin-off*. ¿Tienes un personaje favorito? ¿Hay alguna historia que te parezca más interesante para darle continuidad? Habla con tu compañero/a para elegir un personaje.

- A mí me gusta....
- Yo creo que la historia de....podría ser divertida.
- Mi favorito es...

C. ¡¡Ya tenemos un personaje!! Recuerda que vamos a crear una historia con este personaje: puede ser una historia en pasado, presente o futuro, en España o en otro lugar...Durante esta semana vamos a hacer una lluvia de ideas. Cualquier idea que se te ocurra, puedes escribirla en el whatsapp del grupo. ¡La próxima semana crearemos nuestra historia!



Para el último capítulo...

- 1.** Fíjate en la escena que hemos recreado en Storyboard That. Cuando la veas, envía un whatsapp al grupo de la clase: ¿Se parece a nuestra escena? ¿Reacciona Javier como habíamos pensado?
- 2.** ¿Qué te ha parecido el final? Envía una reacción con emoticonos al grupo cuando lo veas (¡sin hacer spoiler!)

5. CREAMOS NUESTRA HISTORIA



Objetivos de la sesión:

1. Hablar del final de la serie.
2. Inventar nuestra historia
3. Conocer las características del storyboard y realizar uno.

1. EL FINAL



¿Qué te ha parecido el final de la serie? ¿Te lo esperabas así? ¿Se te ocurre otro mejor? ¿Cómo crees que va a continuar la segunda temporada? ¿Qué pasará con los personajes?




2. CREAMOS NUESTRA HISTORIA

A. Vamos a crear la historia para nuestro *spin-off*. Recuerda que los elementos principales de una historia son:

- **Una protagonista:** Alicia ✓
- **Un lugar** en el que sucede la historia.
- **Un espacio de tiempo** (pasado, presente o futuro)
- **Una trama:** ¿Qué le pasa a la protagonista?
¿Cuál es su objetivo o conflicto? ¿Qué otros personajes va a encontrar en el camino?
- **Un título:** ¿Cómo se llama la nueva serie?



B.  Antes de hacer el storyboard, vamos a decidir todos los elementos del apartado A y a escribir la historia que queremos representar.

3. EL STORYBOARD

A. Lee la descripción de storyboard y para qué se utiliza. ¿Crees que el storyboard es necesario para todo tipo de escenas? ¿Para qué tipo de escenas es más importante?

El storyboard (o guión gráfico) es un conjunto de ilustraciones presentadas de forma secuencial. Se utiliza en cine para planificar la estructura de una película, presentando cada uno de sus planos con la información necesaria para su grabación: escenario, personajes, diálogos, posición y movimiento de la cámara...

B. Este es el storyboard con el que trabajamos en la clase anterior. Vamos a dar una puntuación a las diferentes categorías de la tabla (tres estrellas es la máxima puntuación y una, la mínima)



CATEGORÍA				★★★★	★★★	★★	★
NARRATIVA							
Las viñetas presentan el lugar y la época en la que sucede la historia							
La secuencia es coherente y permite seguir la evolución de la historia.							
La historia es creativa e interesante							
DISEÑO							
Las imágenes son atractivas							
Los elementos de comunicación no verbal de los personajes (gestos, posturas...) son acordes a lo que se dice en los diálogos							
Se presentan variedad de planos							
Se utilizan diferentes recursos, además de los diálogos (pensamientos, ruidos, notas de texto...)							
DIÁLOGOS							
Los diálogos se adecúan a las situaciones comunicativas							
Los textos están bien escritos gramatical y ortográficamente							
El vocabulario es rico y variado							
USO PARA EL CINE							
Contiene la información necesaria para grabar la secuencia (escenarios, personajes, diálogos, planos...)							

C. Pensad en la escena del primer capítulo de la serie que queréis representar, entrad en Storyboard That y...¡manos a la obra!


6. CONCLUSIONES



Objetivos de la sesión:

1. Poner un título a la nueva serie y evaluar el storyboard.
2. Hablar de la experiencia de aprendizaje.
3. Destacar tres cosas que hemos aprendido.

1. TERMINAMOS...

A.  Habla con tu compañera y decidid un título para la serie.

Nuestra serie se llama:

B. Evaluamos el storyboard. Recuerda: tres estrellas es la puntuación máxima y una la mínima.

CATEGORÍA	★★★	★★	★
NARRATIVA			
Las viñetas presentan el lugar y la época en la que sucede la historia			
La secuencia es coherente y permite seguir la evolución de la historia.			
La historia es creativa e interesante			
DISEÑO			
Las imágenes son atractivas			
Los elementos de comunicación no verbal de los personajes (gestos, posturas...) son acordes a lo que se dice en los diálogos			
Se presentan variedad de planos			
Se utilizan diferentes recursos, además de los diálogos (pensamientos, ruidos, notas de texto...)			
DIÁLOGOS			
Los diálogos se adecúan a las situaciones comunicativas			
Los textos están bien escritos gramatical y ortográficamente			
El vocabulario es rico y variado			
USO PARA EL CINE			
Contiene la información necesaria para grabar la secuencia (escenarios, personajes, diálogos, planos...)			

2. EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

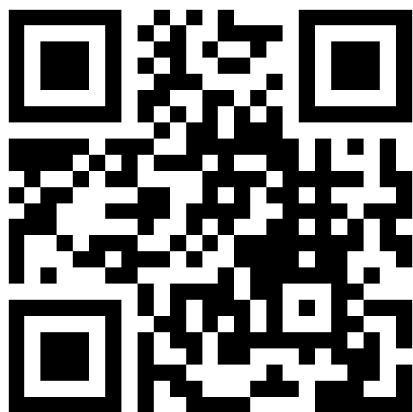
A.  Comenta con tu compañera

- ¿Qué parte del proyecto te ha gustado más? ¿Y menos?
- ¿Qué actividades te han parecido más fáciles? ¿Y más difíciles?
- ¿Qué has aprendido? (Sobre cine, sobre tecnologías, de español, de estrategias para ver series...)

B. Piensa en **tres cosas** que has aprendido y crees que son útiles o importantes para ti. Escríbelas en Menti.com.

Puedes:

1. Entrar con el link enviado al chat
2. Entrar en [menti.com](https://www.menti.com) e introducir este código: 2730 3195
3. Acceder con el QR:



ANEXO VIII: CUESTIONARIOS DE VALORACIÓN

CUESTIONARIO FINAL

Muchas gracias por participar en el proyecto. El objetivo de este cuestionario es conocer tu experiencia de aprendizaje. Tu opinión me ayuda mucho a analizar cómo ha ido la propuesta y a mejorarla para futuras ocasiones. Responder a este cuestionario te llevará unos 10-15 minutos.

Sobre la experiencia en general

¿Qué te han parecido, en general, las clases? Muy bien!

¿Qué partes te han gustado más y qué partes menos? Me ha gustado hablar de la historia, los personajes y sus personalidades .

¿Crees que la propuesta se ajusta a tu nivel de lengua? Creo que si, más o menos

¿Crees que las clases han durado el tiempo adecuado? Si

¿Crees que, en general, ha sido útil para tu aprendizaje? Si

¿Cómo ha sido la experiencia de ver una serie así: sola, pero en grupo; con un ritmo marcado; teniendo que fijarte en algunos aspectos...?

Es más o menos igual que ver sola en mi tiempo libre, pero he tenido que concentrarme un poco más. Y era mi primera vez que vi una serie en grupo así que era interesante. Es bueno que podamos compartir nuestros sentimientos y comentarios sobre que pasa en la serie cada vez .

¿Crees que este curso ha cambiado tu forma de ver las series? ¿Por qué?

No mucho, pero a lo mejor voy a intentar ver las series más sin subtítulos después de mirar los primeros unos capítulos cuando tenga más o menos la idea de que está pasando en la historia.

¿Qué crees que se podría cambiar para mejorar la propuesta? Me ha costado a veces utilizar los documentos . También ha sido un poco inconveniente tener que abrir muchas cosas en el mismo tiempo (documentos, storyboard, zoom)

Sobre las actividades que hemos hecho en clase

¿Qué actividades te han gustado más y cuáles menos? ¿Por qué? Me ha gustado hablar de las personalidades de cada personaje.

¿Qué actividad o actividades te han parecido más fáciles de realizar? ¿Cuáles te han parecido más difíciles? Responder a las preguntas sobre la historia era a veces fácil.

¿Crees que se ha dado el tiempo necesario para realizar las actividades? Si

Sobre las tareas para realizar fuera de clase

¿Qué tarea te ha gustado más y cuál menos? ¿Por qué?

Me ha gustado la tarea de hacer preguntas

¿Qué tarea te ha parecido más fácil de realizar? ¿Cuál te ha parecido más difícil?

Decidir un plano favorito

¿Has tenido que dedicar demasiado tiempo para realizarlas? No

Sobre las herramientas digitales

¿Qué te han parecido las herramientas digitales que hemos utilizado? ¿las conocías? ¿te ha resultado fácil usarlas? ¿Crees que han sido adecuadas para su función? ¿Ha sido interesante para ti conocerlas?

Zoom (para dar las clases):

Lo conocía y me ha ido bien más o menos.

Google Docs (para compartir los documentos):

No lo conocía. Pero ahora entiendo cómo funciona

Padlet (para recoger la información y subir las tareas):

No entiendo porque ha tenido que usar Google Doc y Padlet. Una de ellas no es suficiente?

Storyboard That (para hacer el storyboard):

No me ha ido bien con mi móvil

Sobre las estrategias de comprensión audiovisual

Marca en qué grado estás de acuerdo con estas afirmaciones

	completamente de acuerdo	de acuerdo	en desacuerdo	nada de acuerdo
Ahora soy más consciente de los elementos no verbales que me ayudan a comprender las series.		x		
Creo que he evolucionado a lo largo de las sesiones y que ahora soy más capaz de entender una serie sin ayuda de los subtítulos.	x			

Sobre tu aprendizaje

Marca cuánto crees que has aprendido de los siguientes temas:

	mucho	bastante	poco	nada
De español	x			
De uso de herramientas digitales		x		
De cine		x		

Destaca tres cosas que has aprendido:

Sobre la comunicación por whatsapp

Marca en qué grado estás de acuerdo con esta afirmación

	completamente de acuerdo	de acuerdo	en desacuerdo	nada de acuerdo
Creo que el grupo de whatsapp ha sido útil para recordarme las tareas.	x			
Ha fomentado la comunicación entre compañeras y con la profesora.	x			
Ha hecho que me sienta acompañada entre clase y clase y ha unido al grupo.	x			
Ha ayudado a engancharme a la serie y al proyecto.	x			

Si tienes cualquier otro comentario o sugerencia, serán bienvenidos... 😊

Muchas gracias 🥰

¡MUCHAS GRACIAS!

CUESTIONARIO FINAL

Muchas gracias por participar en el proyecto. El objetivo de este cuestionario es conocer tu experiencia de aprendizaje. Tu opinión me ayuda mucho a analizar cómo ha ido la propuesta y a mejorarla para futuras ocasiones. Responder a este cuestionario te llevará unos 10-15 minutos.

Sobre la experiencia en general

¿Qué te han parecido, en general, las clases?

- Las clases me han parecido muy interesantes y útiles.

¿Qué partes te han gustado más y qué partes menos?

-

¿Crees que la propuesta se ajusta a tu nivel de lengua?

- Sí absolutamente.

¿Crees que las clases han durado el tiempo adecuado?

- Sí

¿Crees que, en general, ha sido útil para tu aprendizaje?

- Sí, más que útil.

¿Cómo ha sido la experiencia de ver una serie así: sola, pero en grupo; con un ritmo marcado; teniendo que fijarte en algunos aspectos...?

- Ha sido muy interesante, porque cuando veo una serie normalmente, solo tengo mi propia opinión de la serie y no puedo saber la de otra gente. pero del grupo, podríamos compartir nuestras opiniones de la serie y hablar de algunas cosas que no pude ver o notar.

¿Crees que este curso ha cambiado tu forma de ver las series? ¿Por qué?

-

¿Qué crees que se podría cambiar para mejorar la propuesta?

-

Sobre las actividades que hemos hecho en clase

¿Qué actividades te han gustado más y cuáles menos? ¿Por qué?

- Me ha gustado más la actividad que completamos en el Padlet sobre la serie. Porque no fue tan difícil hacerlo sino que fue bastante fácil y simple y además habían cosas que nunca había hecho en otra clase. por ejemplo, lo de grabar mi voz hablando castellano.

¿Qué actividad o actividades te han parecido más fáciles de realizar? ¿Cuáles te han parecido más difíciles?

- La de Padlet me ha parecido más fácil, más difícil era crear spin off.

¿Crees que se ha dado el tiempo necesario para realizar las actividades?

- Más o menos...

Sobre las tareas para realizar fuera de clase

¿Qué tarea te ha gustado más y cuál menos? ¿Por qué?

-

¿Qué tarea te ha parecido más fácil de realizar? ¿Cuál te ha parecido más difícil?

-

¿Has tenido que dedicar demasiado tiempo para realizarlas?

-

Sobre las herramientas digitales

¿Qué te han parecido las herramientas digitales que hemos utilizado? ¿las conocías? ¿te ha resultado fácil usarlas? ¿Crees que han sido adecuadas para su función? ¿Ha sido interesante para ti conocerlas?

Zoom (para dar las clases): Conocía el zoom. fácil de usar y ha sido adecuada.

Google Docs (para compartir los documentos): Ha sido adecuada y muy útil.

Padlet (para recoger la información y subir las tareas): No conocía el Padlet, ha sido interesante conocerlo.

Storyboard That (para hacer el storyboard): No la conocía, es fácil de usar pero hay pocas cosas.

Sobre las estrategias de comprensión audiovisual

Marca en qué grado estás de acuerdo con estas afirmaciones

	completamente de acuerdo	de acuerdo	en desacuerdo	nada de acuerdo
Ahora soy más consciente de los elementos no verbales que me ayudan a comprender las series.	x			
Creo que he evolucionado a lo largo de las sesiones y que ahora soy más capaz de entender una serie sin ayuda de los subtítulos.		x		

Sobre tu aprendizaje

Marca cuánto crees que has aprendido de los siguientes temas:

	mucho	bastante	poco	nada
--	-------	----------	------	------

De español		x		
De uso de herramientas digitales	x			
De cine		x		

Destaca tres cosas que has aprendido:

Sobre la comunicación por whatsapp

Marca en qué grado estás de acuerdo con esta afirmación

	completamente de acuerdo	de acuerdo	en desacuerdo	nada de acuerdo
Creo que el grupo de whatsapp ha sido útil para recordarme las tareas.	x			
Ha fomentado la comunicación entre compañeras y con la profesora.	x			
Ha hecho que me sienta acompañada entre clase y clase y ha unido al grupo.		x		
Me ha ayudado a engancharme a la serie y al proyecto.	x			

Si tienes cualquier otro comentario o sugerencia, serán bienvenidos... 😊

¡MUCHAS GRACIAS!

ANEXO IX: GUIÓN DE LA PRIMERA ESCENA DEL SPIN-OFF

Spin off de Alicia

Hay gente que odia los lunes por la mañana, dicen que son aburridos, pero a mí me gustan. Poder salir a tomar un café tranquilamente con poca gente en la cafetería que no me interrumpen mis horas de tranquilidad y estudio. Qué rara es la gente, a mí me encantan los lunes.

Cuando busco una canción en mi reproductor de CD. de repente, unos gritos en la calle me llaman la atención.

Justina, la propietaria del bar, sale de la barra con cara de preocupación y me mira con los ojos grandes.

- Alicia, ¡Hay fuego!

- ¿Cómo? ¿Pero qué dice señora Justina?

- En el edificio de enfrente, ¡Mira!

Entonces en la calle puedo ver un edificio pequeño en fuego.

No me he dado cuenta, a veces me distraigo mucho ¿Habrá alguien más en este mundo que sea tan distraído como yo?

Salgo con la señora Justina a la calle a mirar que pasa, y nos abrazamos las dos cuando descubrimos que en uno de los balcones hay una mujer mayor que sostiene en sus brazos a un gato mientras asustada se aleja de las puertas del balcón por donde una gran columna de humo caliente se levanta hacia el cielo.

- ¡Dios mío esa mujer está en peligro! ¡Alguien la tiene que ayudar!

- Voy a llamar a los bomberos, espera aquí. – Dice la señora Justina

No puedo respirar bien mientras observo a la mujer asustada escapando del fuego. No, no es el momento para una crisis, necesito tranquilizarme, seguro que los bomberos vendrán en algún momento y todo saldrá bien.

No!No!No! Seguro que va a morir, ¿Pero por qué estoy pensando estas cosas tan locas?

De repente siento un golpe enorme y pierdo el equilibrio cayendo al suelo. Pero... ¿Qué ha pasado?

- Oh, perdóname. Estaba distraído escuchando mi música. Normalmente escucho música los lunes por la mañana porque me hace sentir tranquilo cuando hay poca gente, así que no me he fijado que estabas ahí parada. ¿Estás bien? Deja que te ayude.

Delante de mí mientras pienso en lo que dice el chico calmado y tranquilo, dejo que con su mano me ayude a levantarme y por un segundo no pienso nada más.

- *No te preocupes, estoy bien, no ha sido nada. Es mi culpa, estaba distraída con el incendio.*
- *¿El incendio? ¿Pero qué incendio?*
- *Pues este – Digo señalando el edificio de enfrente todo en fuego y rodeado de humo*
- *¡Anda tú! Que ha pasado?*
- *¿Pero qué no lo habías visto?*
- *Pues no... Es que como te he dicho andaba distraído con mi música*
- *Increíble, parece que sí que existe alguien más como yo*
- *¿Cómo? ¿Qué quieres decir?*
- *Nada, perdona estaba pensando en voz alta, son los nervios, a veces no los puedo controlar*
- *Ya lo veo ya*
- *¿Cómo que ya lo ves, se me nota tanto en la cara?*
- *No, es que no me sueltas la mano y la estás apretando bastante fuerte*
- *¡Uy! Perdona, no me había dado cuenta.. es que..*
- *Ya, los nervios*
- *Sí sí, es que..*

Y de repente, me olvido de todo y solo pienso en los ojos del chico.

- *¿Sabes? En realidad no me parece que estés tan nerviosa*
- *Pues tienes razón*
- *¿Quizá es porque te estoy dando la mano?*
- *¡Uy! ¿Aún no te la he soltado?*
- *Pues no.. como puedes ver no me la has soltado*
- *Anda es verdad*
- *Sí... Puedes quedártela si quieres.*
- *¿El qué? ¿La mano? ¿Quedármela?*

- *Bueno, no quedártela como si fuese tuya, de hecho la necesito, pero te la puedo prestar. Eso si conectada a mi brazo. Pues creo que sujetándola parece que estás más tranquila*
- *Pues tienes razón, te lo agradezco*
- *Nada, no es nada. Por cierto ya que nos estamos sujetando la mano... Me llamo José Ramón*
- *José Ramón, pues yo soy Alicia*
- *Encantado*
- *Encantada*

Y así, en medio de aquel incendio y mientras los bomberos al fin llegaban a rescatar a la mujer y se encargaban de apagar el fuego, en medio de la calle un extraño lunes por la mañana conocí al hombre con el cual querría pasar el resto de mi vida.